اللغة العربية

مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية



العدد الثامن، صيف 2003

اللغة العربية

مجلة نصف سنوية محكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية.

مجلة اللغة العربية

دورية تعنى بقضايا العربية وترقيتها يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية،

المجلة منبر حر، وليس كل ما ينشر فيها معبرا بالضرورة عن موقف المجلس

التحرير والمراسلة : المجلس الأعلى للغة العربية

6، شارع العقيد أحمد بوقرة، الأبيار – الجزائر

ص.ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر

الهاتف : 25/24 07 23 21 (213 00)

الناسوخ :07 07 23 21 (00213)

الترقيم الدولي الموحّد للمجلاّت (ر.د.م.م) (I.S.S.N) : 1112 – 3575

المقالات التي ترد إلى المجلة لا تردّ إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

محتويات العدد

كلمة رئيس التحرير

ها نحن أولاء نقدّم إلى القرّاء العدد الثامن من "مجلّة اللغة العربيّة" آملين أن يحقّق شيئا مما أسست من أجله هذه الدّوريّة. ومن أهمّ أهدافها، المشاركة بجهد جدّ متواضع ومستوى يعرف حدوده، التمكين للغة العربيّة في بعض ميادينها، ووصْل الماضي بالحاضر بما يساعدنا على استشراف المستقبل والسعي إليه بخطى ثابتة حثيثة جادّة تقلّص من المسافات الفاصلة بيننا وبين من سبقنا إلى موارد الحضارة بأوسع معانيها وأرفع مستوياتها وأثمن نتائجها.

وفي هذا العدد إحدى عشر مقالة تهدف كلّها إلى ما أشرنا إليه في الفقرة السابقة. منها ما يبسط جهود القدماء في البحوث اللغوية وفي طرائق معالجتها وفي محاولة التقعيد لها ويكشف ما بين وضعهم ووضعنا من الروابط المتينة. ومنها ما يقترح التجديد في التصوّر وفي معالجة المشاكل دون إلغاء القديم إلغاء كاملا؛ وبتعبير آخر يحثّ على تطويع القديم وتطويره.

ومن المقالات ما لـه، كالعـادة، طـابع تربـويّ : اهتمـام بالتعليميـة، وبسط لما يعترض سبيلنا شرقا وغربا في تعليم اللغة تعليما ناجعا صحيحا يوفّر الوقت بتوخّي أنجع السبل، وعناية بالتأليف المدرسّي، وربطه بواقع المتعلّم وبالمحيط، وتأسيسه على الأولويّات ومسايرة روح العصر.

والحقيقة أنّ معظم الجهود المبذولة في هذا المضمار تركّز علـى تبسيط النحو وتطويره بما يجعله سهل المتناوَل، ملائما لعصره، وهو أمر ضروريّ لا مَحيد عنه. وقد تنـاول الموضـوعَ عـدد مـن المجمعـيّين في مصـر وسـوريا والعـراق ومـن البـاحثين الأحـرار واقترحـوا حلـولا متفاوتـة ونهجـوا في "تجديد النحو" سبلا متباينة. ومنهم من أخضع النحو العربّي إلى تصوّرات لا يتحمّلها. وقـام المترشّحون لشـهادتي الماجسـتير ودكتـوراه الدولـة، في الجامعات الجزائريّة، بدراسات ميدانيّة تصوّر حقيقة الوضع في مدارسنا. لكّن معظم هذه الجهود بقيتْ حبرا علـى ورق. ونرجـو الاسـتفادة منهـا في دوريّاتنا وبخاصّة في مؤسّساتنا التعليميّة.

وتبقـى هـذه الجهـود محـدودة فـي نجاعتهـا لأنّ اكتسـاب اللغـة لا ينحصر في تبسيط النحو وتطويره بـل يتجاوز إلـى اختيـار المـادّة اللغويّة المناسبة لعصرها، المحرّرة للألسنة، الكفيلة بجعل المواطن يعرب بلغته عمّا في ضميره ؛ وذلك معنى الإعراب في الأصل. فإذا كنّا نتقلّب في مناخ حضاريّ جلّ عناصره أجنبيّة ونسمّيها بمسمّياتها التي فرضتها علينا متطلّبات الحياة والعولمة ببعض نتائجها فإنّ لساننا يبقى حبيسا ولغتنا لا تتخلّص من الهجنة. الطريق أمامنا طويل لكنّ بلوغ الهدف غير بعيد إن تضافرت الجهود.

لا ننكر أنّ اللغة العربيّة تحسّن مستواها في بلادنا منذ الاستقلال ؛ تحسّن بفضل الساهرين عليها وبفضل مؤسّساتنا التعليميّة وحركاتنا الثقافيّة والإعلاميّة والسياسيّة. فنحن نسمع الولد في الشارع يقول : الجرّار والسيّارة، والشاحنة، والقطار، والحبر، وقلم الرصاص، والراشدَ يسمّي بالفصحى ما كان لا يعرفه إلا بالفرنسية. ونلاحظ أنّ معظم مواطنينا يتابعون الأخبار والأفلام السينمائيّة بلغتها الفصيحة. بَيْدَ أنّ سيرنا بطيء ونشاطنا ضعيف لا يستجيب لما نصبو إليه ولما يفرضه الواقع.

وفي العدد دراسات أجنبيّة، في المجال الأدبّي أو في الميدان اللغويّ، لم يَرْمِ من قدّمها إلى القارئ العربّي إلاّ إلى إعطائه نماذج من البحث العالميّ الحديث. وبمثل هذه الدراسات يتاح التفتّح على العالم المعاصر وامتزاج ثقافاته كما امتزجت الثقافات القديمة في الأعصر العبّاسيّة فأنتجت أمثال الجاحظ والبيرونّي والتوحيديّ والفارابيّ وابن سينا وأضرابهم كثير. ولا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أدعو الله مخلصا أن يقيّض للّغة العربيّة وثقافتها من يخدمها جاهدا بأن ينقل إليهما ما تيسّر له من إنتاج الفكر الحديث، ينقله بكفاءة وأمانة، ولا يتأتّى ذلك إلاّ لمن كان ضليعا بلغته مستأنسا لما ينقل. وليس ذلك بالأمر الهيّن لا على المترجم ولا على القارئ إن لم يكن البحث المنقول من اختصاصه أو كان يتّسم بنوع من الصعوبة حتّى في لغته الأصليّة.

هذا ونلتمس من الرّاغبين في نشر مقالاتهم أن يرسلوها مسجّلة في أقراص ليّنة ويراجعوها بأناة وبكلّ عناية وألاّ يعتمدوا في ذلك على هيأة

التحرير فليس للهيأة ما يمكّنها من كتابة البحث وتصحيحه. ثـمّ إنّ ذلـك إضاعة لوقت الغير وهو ثمين ومـدعاة للتحريـف غـير المقصـود وهـو مـا لا يرضاه أحد لما فيه من مخالفة لأهداف المجلّة ولما تقتضيه الأمانة العلميّة. وقديما قيل: "ما حكّ جلدك مثل ظفرك".

من أهداف المجلّة، كما ذكرنا، خدمة اللغة، والحيطة لهـا، والحـدب عليها، والتمكين لهـا مـا وجـدت إليـه سـبيلا. والالتـزام بمعاييرهـا الثابتـة وقواعدها الراسخة وطرائقها المنطقيّة في الإعراب عن الأفكار لا مناص منه لأنّه يقيها التشويه والهجنة. لا نريد بهذا أن نقف حجر عثـرة في سـبيل تطوّرهـا وتطويرها. أمّا تطوّرها فأمر طبيعيّ تفرضه سنن الحياة. ولا أدلّ على ذلك من كونها لبست لكلّ حالة لبوسها عبر القرون الهجريّة الخمسـة عشـر فـتغيرت ثروتها المعجميّة بالزيـادة والنقصـان وأميتـتْ فيهـا دلالات وأحْيِيَـتْ أخـرى وتعاقبت عليها الأساليب الإنشائيّة في مختلف العلوم والفنون. وأمّـا تطويرهـا فأمر فرضته الحاجة وانتشار الثقافات ومتطلّبات الحضارة الدّائبـة في المسـير. لكنّ هذا التطوير نتج عـن وعْـي كامـل وإرادة قويّـة حـرّة وحاجـة ملحّـة إلى التغيير ولم يحدث عن جهـل بقواعـد اللغـة ومعاييرهـا وعبقريّتهـا. أريـد أن أخلص إلى أنّ الكاتب – كلّ كاتب – لا يستطيع الاستغناء عن المعاجم عندما يحرّر، وعن الرجوع المستمّر إلى مظانّ اللغة على اختلافها في الاختصاص وأنّ كلّ عدول عن نظام من نُظُم اللسان العربيّ لا يكون إلاّ عن قصد ولا يحـقّ إلاّ لمن يدرك دقائق الأمور.

اللغة والمحيط*

لـ (إدوارد سابير)**

د. مختار نويوات
جامعة عنابة

كثيرا ما يُرجِع الباحثون معظم عناصر الثقافات البشريّة، على اختلاف عصورها وأماكنها، إلى المحيط الذي يتقلّب فيه أصحاب هذه الثقافات. بل منهم من يقصر كلّ ظواهر فكر المجتمع وظواهر حياته على البيئة الطبيعيّة لتحكّمها في طباعه وطرائق تفكيره وفي لغته ومعطيات حضارته. ولا أحاول أن أتّخذ موقفا بالقبول أو بالرفض من سلطان المحيط على الطباع وعلى الثقافة أو أبيّن العوامل التي تعترض سبيل هذا السلطان إن وُجِدَ. لكنّني لا أرى مبرِّرا لتعليل ثقافة بشريّة بمجرّد تأثير البيئة الطبيعيّة لأنّ البيئة الطبيعيّة لا تؤثّر بطريق مباشر إلاّ في الفرد. فإذا ما بدا لنا أنّ هذا المجتمع أو ذاك صورة لبيئته ونتيجة لها وجب أن نعلّل ذلك بامتزاج العوامل الطبيعيّة المتحكّمة في الفرد وبتطوّرها وامتدادها إلى المجموعة التي ينتمي إليها. ولا يعني ذلك أنّ تأثير البيئة ينتقل من الفرد إلى المجتمع. إنّما الأقرب إلى الواقع أن نقول إنّ هناك عوامل متداخلة متكاملة مؤثِّرا بعضُها في بعض متطوّرة، وإنّ تأثير المحيط الطبيعيّ ولو في أبسط المجتمعات لا

يخرج عن أمرين : إمّا أنْ تتبنّاه القوى الاجتماعيّة وتحميَه وإمّا أنْ تحَـوِّرَه. فـلا مجال إذنْ لاعتقاد أنّ للبيئة السلطان المطلق على الثقافة والطبائع البشريّة. ثمّ إنّ هذه العوامل الاجتماعيّة تتضافر مع العوامل الوراثيّة لِتُكَوِّنَ قـوًى متوازيـة تنتقـل عبر الأجيال وتتطوّر متأثّرة بالبيئة وبما يحدث للمجموعة في تاريخها. وكلّ ذلك يزيد الأمر تعقيدا ويجعل الدّارس عاجزا عن معرفة أصول الثقافة وإدراك تطوّرهـا في المجتمع أيًّا ما كان هذا المجتمع. والأَوْلى أن نخصّـص لفـظ المحـيط للعوامـل الطبيعيّة الخارجة عن إرادة الإنسان وعن قدرته. فإذا ما تناولنا بالبحـث علاقـة اللغة بالمحيط وجب أن نوسِّع دلالته ليشمل كذلك العنصر الاجتماعيّ لأنّ اللغـة تصوِّر المجتمع والبيئـة الطبيعيّـة الـتي تكتنـف حياتـه. فـالمحيط بـالمعنى الأوّل طبيعة البلاد من جبال ووهاد وسهول وهضاب وأنهار وشواطئ وغابـات وصـحار وطقس، وما بها من معادن ومن مختلف النبات والحيوان. والمحـيط الاجتمـاعيّ يشمل أثر المجتمع في حياة الأفراد وفي أفكارهم. وممّا يؤثّر به المجتمـع في الفـرد الدّين والقِيَمُ الخلُقيّة والنظام السياسيّ والفنّ.

فإذا ما فرضنا، ولو بصفة مؤقّتة، أنّ للبيئة تأثيرا مباشرا علـى اللغـة، فمـن الطبيعيّ أن تعكس هذه اللغة العاملينِ الأساسيّين اللذين حدّدناهما. والحقيقة أنّ العامل الطبيعيّ المحض لا قيمة له بل لا وجود له إلاّ متـأثّرا بالعامـل البشـريّ. فقد يكون في الطبيعة حيوان كثير ونبات لا حصر له وصخور ومعـادن وتبـايُنٌ في طبيعة الأرض : جبال ووهاد وهضـاب وسـهول ومنـاطق بحريّـة وفلـوات وطقـس شديد التقلّب، ولا تجد لذلك إلاّ أثرا باهتـا في اللغـة. والمفـروض أن تكـون هـذه اللغة صورة وفيّة لِما يُكَوِّنُ بيئتها وأن يوجد فيها من الألفاظ مـا يـدلّ علـى كـلّ أجناس طبيعتها الصامتة والناطقة. ذلك أنّ العامل الطبيعيّ الصِّرْف تابع للعامـل

البشريّ في المجال اللغويّ. فلا يهمّ اللغة إلاّ ما يهمُّ المجتمع. فالنبات الضروريّ لغذائه أو لعلاجه أو لزينته والحيوان الذي يقتات به أو يصحبه في حلّه وترحاله والأرض التي يتعامل معها مهما كانت طبيعتها، كلّ ذلك نجد له صدًى في معجمه. أمّا ما لا صلة له باهتماماته فلا أثر له في لسانه.

ما على الدارس إلاّ أن ينظر في معجم من معاجم لغة ما قديمها أو حديثها ليعرف نمط حياة أهلها وطبائعهم واهتماماتهم ومعارفهم وعاداتهم ومعتقداتهم ومُثُلهم العليا في فلسفة أخلاقهم.ولنوضّح الفكرة بمثالين: بمجتمعين متباعدين في الموقع الجغرافيّ والمستوى الحضاريّ، وليس بينهما وشائج قربى من الناحية اللغويّة. أحدهما من الهنود الحمْر، بشاطئ من شواطئ جزيرة فانكوفير (Vancouver) بكولومبيا البريطانيّة، ولغته النوتكا (Nootka)، وثانيهما الباسك، في الجنوب الغربيّ من فرنسا. كلاهما في منطقة ساحليّة، يعيش بما يصطاد من الأسماك وما شاكلها. هذه الظاهرة تجعل المجتمعين يهتمّان اهتماما بالغا بمنتجات البحر وبالتدقيق في تسميتها سواء أكانت من الفقريّات أم كانت من غيرها، وبوفرة الألفاظ الخاصّة بها.

وعلى عكس ذلك الناطقون بالبايوت (paieute) لغة الهنود الحمر الجنوبيّين، بولايات أريزونا (Arisona) ونيفادا (Nevada) ويوتا (Utah). هؤلاء الهنود يقطنون هضابا قاحلة تتحكّم في معيشتهم ويتعاملون معها معاملة يوميّة. لذلك نجد لغتهم زاخرة بألفاظ دقيقة يراها غيرهم من الكماليّات بل ممّا لا ينبغي الاعتداد به. وما حاجة اللغة إلى تخصيص لفظ لكلّ صغيرة وكبيرة ممّا يتعلّق بسطح الأرض كالحدود الفاصلة بين المياه، وكالمنحدرات والطرق الساحليّة،

والوهاد الرّمليّة والوهاد نصف الدائريّة والوهاد الدائريّة، والواسع منها والضيّق، والسهول بمختلف أشكالها، والتلال يشتّى أنواعها، والفلوات بضروبها، والهضاب بكلّ أصنافها، والوديان الجافّة والوديان المفعمة بالمياه، والثلوم الناتجة عن الأمطار والمسايل والسفوح، والمشمس وغير المشمس من المضايق والمنحدرات، وحزون السهول، وربى الهضاب، وغير ذلك ممّا لا يتصوّره مجتمع متأثّر ببيئة مخالفة لهذه البيئة، وممّا يجعله يعجب لمثل هذا الإغراق في التفصيل ؟

فليس التفصيل والتدقيق البالِغَانِ حدّ المغالاة في النوتكا والبايوت الجنوبيّ وَليدَيِ البيئة الطبيعيّة بقدر ما هما ناتجان عن اهتمام الإنسان بمحيطه وبما لَهُ أوْثَق الصلات بمعيشته. ولو لم يكن هنود النوتكا مثلا مهتمّين بالصيد رغم قربهم من البحر وكانوا فلاّحين لَمَا وجدنا في لغتهم هذا العدد الهائل من الألفاظ المتّصلة بموارد البحر ؛ وكذلك اللغة البايوتيّة المفعمة بالألفاظ التوبوغرافيّة تبيّن أنّ الطبيعة قاسية على أهلها بمفاوزها وجبالها ووهادها وقلّة أمطارها ؛ فهم يتصارعون معها صراعا مريرا. ومَنْ كان في مثل هذه الحال احتاج إلى الحيطة والحذر ومعرفة الشارد والوارد من الضارّ والنافع معرفة دقيقة مفصّلة.

ذلك شأن لغات العالم على اختلافها وتلك طبيعة المجتمعات. فالإنجليزي المتخصّص في علم النبات محتاج إلى تصنيف النبات تصنيفا علميّا وإلى معرفة فصائله وأنواعه وفروقه وتسمية كلّ نبتة باسم خاصّ. والطبيب الذي يعالج بالأعشاب مضطرّ إلى معرفة خصائصها والضارّ منها والنافع. أمّا من لا يهمّه شيء منها فيجمعها مثلا في كلمة نبات أو عشب أو ما أشبههما. والشعوب التي تشكو الفاقة والتي يُلْجِئها الفقر إلى التغذّي بالنبات وجذوره تكثُر في لغتها أسماء

ما تقتات به لاحتياجها إلى تمييز النافع فيه من الضارّ والمغذّي من غيره وإلى التقصّي في البحث لتوسيع موارد رزقها وتنويعها. بل تخصّص اسما لكلّ حالة من أحوال النبات أثناء نموّه تَبَعًا لحاجتها إليه. لذلك نجد كثيرا من قبائل الهنود الحمر بولايتي كاليفورنيا وأرجون (Oregon) يعنون بالبلّوط وما شاكله ويبالغون في تسمية أنواعه.

ومن هذه القبائل من يسمّي الشمس والقمر باسم واحد ولا يفرّق بينهما إلاّ بالسياق. فإذا ما اعترضنا عليهم بأنّ بينهما فرقا كبيرا وبأنّ منطق الأشياء يقضي بأن يكون لكلّ منهما لفظ خاصّ عابوا علينا جمع أنواع النبات في كلمة واحدة، في اسم الجنس (النّبات)، وهي لا تمتّ إلى الواقع بصلة. فالتعميم والتخصيص البالغان حدّ الإفراط يرجع كلاهما إلى العامل البشريّ. وبتعبير آخر، كلّما ضعفت عناية المجتمع بمحيطه الطبيعيّ كثرت الألفاظ العامّة. وكلّما اشتدّ اهتمامه به وكان ألصق بحياته تعدّدت الأسماء الخاصّة في معجم لغته. فالذي لا تهمّه فصائل الحيوان وفروعها يسمّي حشرة أو دودة ما ليس إنسانا ولا حيوانا من ذوات الأربع ولا سمكة.

بين الكلمات فرق جليّ في وضوح المعنى الأصل. منها ما لا يقبل التحليل مثل "أسد" لأنّ دلالته لا ترجع إلى مجموع مكوّنات أحرفه (أ.س.د) إذْ لا معنى لها منفردة. ومنها المركّب من عناصر ذات دلالة وفيه معنى زائد على الأصل كأسد الشَّرَى (أسد + الشَّرَى). فإذا ما وجدنا زيادة على المعنى الأصل دلّ ذلك على أنّ هذا النوع من الأسود جديد على البيئة. ثمّ إنّ التجربة والدراسات اللغويّة بيّنت أنّ العبارة تتطوّر عبر القرون فما كان مركّبا زال تركيبه وغمض معناه، لأنّه في حال تركيبه يمكن تحليله وإرجاعه إلى عناصره، ويكون لهذه

العناصر دلالات معيّنة. وإذا اتّحدت أجزاؤه اتّحادا كلّيّا أصبح لفظا واحدا لا يستطيع إرجاعه إلى أصله المركّب إلاّ المتخصّصون. وقد يستعصي الأمرُ حتى على الضليع منهم. يظهر ذلك جليّا في أسماء الأماكن مثل (Essex)[1] و(Norfolk)[2] و(sutton)[3] ؛ لا يرجعها إلى أصلها إلاّ المتمكّن من تاريخ اللغة الأنجليزي. يعرف أنّ أصلها على الترتيب (East Saxon) و(north Folk) و(South Town) أمّا غير المختصّ فلا يراها إلاّ كلمة واحدة كزُبْدة وجُبن.

والفرق بين شعب متماسك، واحد في جنسه، عميق الصلة ببيئته، لأنّه عرفها منذ عهود بعيدة، وبين آخر حديث العهد بمحيطه أنّ أسماء الأماكن عند الأوّل لا يُدْرَكُ معناها وعند الثاني واضحة يرجعها إلى أصلها الخاصّ والعامّ مثل (Newtown)[4] (المدينة الجديدة) و(Willewood)[5] (الخشب البرّيّ أي الغابة) و(Millcreek)[6] (جدول الرحى).

هذا هو الغالب لأنّ لطبيعة اللغة دخلا كبيرا. فأسماء الأماكن في كثير من لغات الهنود الحمر تبقى واضحة المعنى جليّة العناصر لأنّ هذه اللغات تركيبيّة، بينما يتطوّر شكل هذا النوع من الأسماء في الأنجليزيّة تطوّرا سريعا يطمس معالمها.

نستنتج ممّا سبق أنّ في وسع الدّارس المحنّك أن يبرز من اللغة مميّزات المحيط طبيعيّا كان أم بشريّا ومقدار تأثّر المجتمع بعوامل هذا المحيط. وقد ذهب بعض الباحثين إلى أبعد من ذلك لا سيّما شرادر (Shrader). درسوا لغات هنديّة أوروبيّة تنتمي كلّها إلى فصيلة واحدة واختاروا معظم الألفاظ المشتركة بينها أو بين عدد كبير منها وحاولوا أن ينفذوا إلى النموذج الأوّليّ الافتراضيّ لهذه اللغات، وإلى حضارة المجتمع القديم الذي كان لسانه هذا النموذج، وإلى ثقافته ومعارفه، لأنّ اللغة ديوان المعارف والتصوّرات. فعلوا ما يفعل عالم الحفريّات في

التنقيب عن الآثار ليحصل على وثائق تاريخيّة تفرض نفسها على كلّ باحث ولا يمكن أن يدحضها أحد. لقد بالغ بعض هؤلاء الباحثين في اللغات الهنديّة الأوروبيّة لجمع ما بينها من ألفاظ مشتركة دالّة؛ بالغوا في الأهداف التي طمحوا إليها وإن كان عملهم لا يخلو من فائدة. وليس في وسعنا ردّه ردّا مطلقا لأنّ الكلمة لا تندثر باندثار اللغة الأصل بل غالبا ما يُكتَب لها البقاء الطويل بعدها ؛ لكنّ دلالتها أو دلالاتها الأصليّة تتطوّر بتعاقب الأزمنة والحضارات عليها. ويبقى مع ذلك أنّ الجهود التي تحاول الوصول إلى اللغة الأمّ تعترضها عقبات يصعب تذليلها لما بين اللغات الحديثة واللغة الأصل من عصور سحيقة موغلة في القدم؛ كما يعسر فيها جمع المادّة الضروريّة للأطوار الثقافيّة التي لها أهمّيّة بالغة ودلالة حقيقيّة تسمح باكتشافات إيجابيّة مجديَة.

وإذا كنّا غير محتاجين إلى المقارنة بين هذه اللغات لمعرفة البديهيّات كأن نتساءل مثلا : هل كان للناطقين باللغة الأصل آباء وأمّهات أو كان لهم فمٌ فإنّنا لا نستغني عنها لمعرفة وجود لفظ "الملح" في لسانهم واستعمالهم لهذه المادّة مثلا. ومع ذلك تبقى المشكلة مطروحة لأنّ المجتمعات يؤثّر بعضها في بعض بالمعاملات التجاريّة والغزو وامتزاج الثقافات، وما إليها. ووجود اللفظ في لغة أو مجموعة لغات لا يعني أنّه أصيل فيها. غير أنّ معرفة اللغات المدروسة في مجاليها الصوتيّ والصّرفيّ التركيببيّ معرفة دقيقة شاملة تيسّر التمييز بين الأصيل والدخيل؛ بَيْدَ أنّ الدراسات اللغويّة المقارنة في أميركا ما زالت ضحلة لم تُعطِ نتائجَها بعدُ. وستكون مجدية بمضاعفة الجهود وتضافرها. وإنّنا نرجو الكثير من البحوث المعمّقة الجارية الآن في شمالي أميركا والتي تدرس الألجونكينيّة[7] (l'athabaskan) والسيويّة[8] (le sioux) والأثباسكانيّة[9] (l'athabaskan). فاللفظ (oko-tl) (صنوبر دقيق الورق)

في النوتكيّة والكلمة (oyo-mp) (تنّوب) في البايوتيّة يوحيان بانتمائهما إلى جذر واحد (oko). ويدلّ في الأوتويّة[10] – الأزتيّة[11] على نوع من الصنوبر أو من التنّوب. هذا مثال ممّا يمكن استنتاجه بمقارنة اللغات بعضها ببعض إن كان المثال نافعا في مثل هذه المتاهات.

لئن كانت البيئة الطبيعيّة تميّز الشعب وتظهر جليّا في لغته فإنّ هذه الظاهرة أوضح في المحيط الاجتماعيّ. فكثير من عناصر البيئة الطبيعيّة أو معظمها منتشر في الكرة الأرضيّة، مهما كان المكان والزمان ؛ وذلك يحُدّ من تنوّع المادّة اللسانيّة لأنّ تصوّراتها وليدة هذه البيئة. أمّا المعارف فتتصوّر في اتجاهات عديدة وفي تتباين مستوياتها من شعب إلى آخر. فالثقافة الأنجليزيّة أو الفرنسيّة بأوروبا أو أميركا، الثريّة بتصوّراتها، الآخذة في كلّ اتجاه، واللغة التي هي وعاء ومرآة لها لا تقابلان، بأيّة حال من الأحوال، لا بثقافة شعب بدائيّ ولا بلغته.

هذا إن كان ثراء اللغة يعني الثراء في التصوّرات وفي الأخذ بأسباب العلوم والفنون. أمّا إذا كانت اللغة لا تتجاوز في دلالتها نظامي الصرف والتركيب – وهو الشائع في استعمال اللفظ – فالأمر بخلاف ذلك، لأنّه كلّما تطوّرت المعارف كان النظام الصرفيّ أو التركيبيّ أقلّ تعقيدا. ولا أدلّ على ذلك من تاريخ الأنجليزيّة أو الفرنسيّة ومقابلة نصوصهما القديمة بنصوصهما المعاصرة.

وممّا يزيد المشكلة تعقيدا أنّ هذه القاعدة نفسها غير مطّردة وأنّ كثيرا من لغات الشعوب غير المتحضّرة جدُّ بسيطة في نظاميها الصرفيّ والتركيبيّ. فلا يمكننا القول إذن بأنّ بساطة اللغة تساير دائما تشعّب المعارف وثراءَها.

فهل هناك علاقة أخرى غير اللغة تربط بين المجتمع والبيئة الطبيعيّة والاجتماعيّة ؟ من الباحثين من يزعم أنّ بين النظام الصوتيّ للغة وبين الناطقين

بها أوثق الصلات، وأنّ القاطنين بالمناطق الجبليّة يتأثّرون بقسوة الطبيعة وخشونة العيش. وذلك ينعكس على لغتهم فنجد في نظامها الصوتيّ غلظة عسيرة على السمع، بينما يكون نظام اللغة الصوتيّ مستساغا في بيئة يتمتّع أهلها بنعومة العيش ووفرة الرزق. هذه النظريّة يمكن نقضها بسهولة مهما بدت معقولة. نعم ! قد نجد في لغة أهل القوقاز مثلا نظاما صوتيّا عسيرا يصوّر قسوة الطبيعة، وعلى العكس من ذلك، من الممكن أن نحسّ في غيره من المناطق بنُظُم صوتيّة أعذب في السمع تمثّل محيطا طبيعيّا أرحم.

وممّا يبطل هذه النظريّة أنّ سكّان السواحل من أهالي الشمال الغربيّ بالولايات المتّحدة يكسبون رزقهم بأوفر وسيلة وبقليل من الجهد من بيئتهم البحريّة الزاخرة بمنتجات المحيط الهادي، المعروفة بطيب مناخها وسهولة أرضها؛ ومع ذلك لا نجد نظام لغتهم الصوتيّ أقلّ خشونة من نفس النظام في لسان أهل القوقاز. والطبيعة أشدّ ما تكون قسوة على الإسكيمو القاطنين بغرونلند (Groenland) وأميركا الشماليّة؛ لكنّ في نظام لغتهم الصوتيّ نوعا من الليونة والسهولة ممّا لا تنفر منه الأذن بل ممّا تستطيبه. وقد تعمّ هذه الظاهرة معظم لغات الهنود الحمر إلاّ أنّها عند الإسكيمو أوضح.

وهناك لغات مختلفة على وجه البسيطة، مستعملة في مناطق متشابهة من حيث بيئتها الطبيعيّة، متقاربة في نظمها الصوتيّة؛ غير أنّ هذا التقارب لا يرجع إلى المحيط الطبيعيّ — والأدلّة على ذلك متوفّرة — إنما هو نتيجة عوامل سيكولوجيّة خفيّة يصعب توضيحها. وتشبه إلى حدّ كبير العناصر الثقافيّة التي تنتقل من حضارة إلى أخرى وتدبّ في مجموعها دبيب الروح في الجسد. فبعض لغات الهنود الحمر مثل التلينجيتيّة (tlingit)[12] والهيدويّة (haida)[13]

والتسمشــــيانيّة (tsimshian)[14] والكواكيوتليّــــة (kwakiutl)[15] والساليشــــيّة (salish)[16] متشابهة في نظمها الصوتيّة، لا لكون الناطقين بها يعيشون في بيئات جغرافيّة تكاد تكون واحدة، بل لأنّهم متجاورون، ومن شأن المتجاورين أن يـؤثّر بعضهم في بعض على المستوى السيكولوجيّ.

فإن عدلنا عن هذه الملاحظات العامّة التي تنفي الصلة بين المحيط الطبيعيّ وبين النظام الصوتيّ في جملته أمْكَنَنا أن نأتي بأمثلة قويّة الدلالة تبيّن من جهة أنواعا كثيرة من التشابه الصوتيّ بين لغات مستعملة في بيئـات طبيعيّـة شـديدة التبـاين، تعمرهـا مجتمعـات متباعـدة في المسـتوى الثقـافيّ، ومـن جهـة أخـرى اختلافات صوتيّة — لا تقلّ أهمّيّة عن أنواع التشابه السابقة — بين لغات متقاربة في المحيط الطبيعيّ، متجاور أصحابُها، ممثّلـة لثقافـة واحـدة. فـالنبر النغمـيّ، كعنصر دلاليّ مفيد، يوجد في الصينيّة ولغات جنوب شرق آسيا، المجاورة لهـا، وفي الإيويّــة (ewe)[17] وغيرهــا مــن لغــات غربــيّ إفريقيــا، وفي الهوتنتيّــة (hottento)[18] بجنوب إفريقيـا، وفي السـويديّة بأوروبـا، وفي التيويّـة (tewa)[19] بالمكســيك الجديــد، وفي التاكلمويّــة (takelma) بجنــوب غــرب الأرغــون (Oregon)[20]، أي في نسق شـامل مـن البيئـات والثقافـات المعروفـة. والصـوائت الخيشوميّة لا توجد في الفرنسيّة والبرتغاليّة فحسب بل نصادفها كذلك في الإيويّة (ewe) والإيروكويّة[21] والسيويّة (sioux). والحروف القذفيّة[22] (الحروف الشـديدة التي تُلْفَظُ بانغلاق الحبال الصوتيّة معا فاسترخائها معا كـذلك) معروفـة في كـثير من لغات هنود أميركا غرب الجبال الصخريّة الأميركيّة وفي السيويّة والجيورجيّة وفي غيرها من لغات القوقاز. والدّعْك[23]، كعنصر مفيـد، يطبـع عـددا كـبيرا مـن لغات الهنود الحمر بل يطبـع جلّهـا. وهـو أيضـا في الدانماركيّـة وفي الليتونيّـة،

بغرب روسيا. وهناك أصوات جدّ خاصّة كالحاء، وهي جَشّاء، والعين، وفيها اختناق، وكلاهما في العربيّة. وفي النوتكا (nootka)[24] ما يشبههما إلى حدّ كبير.وفي إمكاننا تعداد مثل هذه الظواهر إلى أبعد مدًى. وفي نظير ذلك نرى اختلافا شديدا بين النظامين الصوتيّين في الفرنسيّة والأنجليزيّة مع أنّ الناطقين بهما جدّ متقاربين في الميدان الثقافيّ. ونلاحظ في أميركا مجموعتين من القبائل الأصليّة وثيقَتيِ الصلة من الناحية الثقافيّة : قبائل اليوروكوا (Iroquois) ومجاوريهم من قبائل الألجنكين (Algonquins) الشرقيّين فَنُلفيهما تستعملان لغات مختلفة كلّ الاختلاف على المستويين الصوتيّ والشكليّ. واليوروك (Yuroks) والكاروك (Karoks) والهوبا (Hupas) قبائل ثلاث تقطن صقعا واحدا من شمال كاليفورنيا الغربيّ وتُكَوِّنُ وحدة ثقافيّة متماسكة كلّ التماسك لكنّ بين لغاتهم بَوْنا شاسعا في الميدان الصوتيّ ؛ وهَلُمَّ جَرًّا. لم يبق لنا، فيما يظهر، إلاّ التسليم المطلق بعدم التلازم بين المحيط الطبيعيّ الاجتماعيّ من جهة وبين النظم الصوتيّة من جهة أخرى، سواء أتعلّق الأمر بالجانب السمعيّ أم تعلّق بتوزيع مختلف العناصر الصوتيّة.

قد يستهوينا أن نَعْزُوَ انعدام هذا التلازم إلى أنّ كلّ نظام صوتيّ هو، إلى حدّ ما، وليد الصُّدَف، عرَضيّ، وبعبارة أوضح إلى أنّه يمكننا أن نعدّ تطوّر النُّظُم الصوتيّة آليّا إلى أقصى حدود الآليّة، خارجا عن نطاق التفكير الواعي، قليلا ما يقبل التأثّر بعوامل المحيط، وأنّ الصيغميّة[25] لها، بطريقة أو بأخرى، علاقة بمخزون التصوّرات الذي يُكَوِّنُ، على وجه التقريب، المخزون الذهنيّ للمجتمع، لأنّ الصيغميّة تكشف عن بعض طرائق تفكير الناطقين باللغة. وبما أنّ هذا المخزون الذهنيّ خاضع حتما للمحيط الطبيعي الاجتماعيّ ليس من المستحيل أن

يكون بين هذا المحيط وبين البنية النحويّة نوع من التلازم. غير أنّ واقع الأشياء ينفي مثل هذا التلازم كما نفاه في الفقرة السابقة. ذلك أنّ محتوى الصيغميّة من جهة مقولات منطقيّة أو سيكولوجيّة فكريّة تؤدّيها أساليب نحويّة، ومن جهة أخرى طرائق شكليّة تمَكِّنُ من التعبير عنها. هذا التباين الصريح بين المجموعتين في ظواهرهما الصرفيّة التركيبيّة قد يكون راجعا إلى أنّ إحداهما تأثّرت بلغة مجاورة لها خلافا للثانية. فالتكرار مثلا جِدٌّ منتشرٍ في لغات الهنود الحمْر مع شدّة الاختلاف في التصوّرات المعبّر عنها بهذا التكرار الذي لا يعدو مستوى الشكليّة المحضة الواسعة الانتشار. وبالمقابل نلحظ في هذه اللغات أيضا مبدأ الاستنتاج وبعبارة أخرى ما يُدْرَك بعمليّة استنتاجيّة لا بتجربة مباشرة وما يمكن أن يؤدّى بطرائق شكليّة عديدة. نحن إذنْ أمام مقولة فكريّة كثيرة التواتر يعبّر عنها بطرائق نحويّة مختلفة.

نظرة فاحصة، على عجل، في لغات عدّة تكشف لنا عن أمثلة من التشابه متعدّدة واضحة في السياقات الصوريّة الصرفيّة التركيبيّة ومن التماثل أو التطابق الواضح أيضا في التصوّرات المعبّر عنها بأساليب نحويّة. وليس في هذه الأمثلة ما يؤكّد أنّ لها علاقة ما بمكوّنات المحيط. هذه الأنواع من السياقات الصوريّة المميِّزة، كالتغييرات الصوتيّة الصرفيّة في جذور الأفعال أو الأسماء[26] وكالعناصر التي تزاد في ووسط الكلمة الأصليّة فعلا كانت أم اسما[27] نلحظها في اللغات الهنديّة الأوروبيّة وفي اللغات الساميّة وفي التاكلمويّة واليانويّة[28] (yana) من ناحية وفي الماليزيّة والمونخميريّة[29] (mon-khmer) والسيويّة من ناحية أخرى. وذلك يعني أنها موجودة في أصقاع من العالم جدٍّ مختلفةٍ. والجنس (التذكير والتأنيث) مقول فكريّ يعبَّر عنه بوسائل نحوية نجده في اللغات الهنديّة

الجرمانيّة وفي اللغات الساميّة وفي الهوتانتويّة (بإفريقيا الجنوبيّة) وفي الشينوكويّة (بكولومبيا السفلى). من الممكن أيضا أن نضيف إلى ما سبق الأحوال التركيبيّة وبخاصّة الدّالّة على الفاعل والمفعول والتي توجد في اللغات الهنديّة الجرمانيّة وفي اللغات الساميّة وفي اليوتيّة، أو نذكر كذلك في الكواكيوتليّة والشوشونيّة[30] (shoshone) والإيروكوازيّة والهوتنتويّة والميلانيزيّة التثنيّة والجمع المُقصيَيْنِ أو المتضمّنيْنِ، في الضمير الخاصّ بالمتكلّم ومعه غيره[31].

عدم التلازم بين اللغة والمحيط، الذي ذكرنا في الفقرة السابقة تؤيّده الفروق الصرفيّة التركيبيّة التي تشاهَد في لغات متجاورة تستعملها مجتمعات تتقلّب في أجواء طبيعيّة وبشريّة تكاد تكون واحدة. فقبائل الشِّينُوك والسّالِيش بكولومبيا السفلى وبالساحل الغربيّ من ولاية واشنطن تكوّن وحدة ثقافيّة في محيط طبيعيّ متجانس، لكنّ بين لغَتَيْهما فروقا صرفيّة تركيبيّة كبيرة. ففي اللغة الساليشيّة تكرار كثير تراعى فيه أغراض نحويّة، بينما يقلّ التكرار في الشينوكيّة وإن وُجِدَ فلا يخدم أيّ غرض نحويّ. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نجد الشينوكيّة تفرّق بين المذكّر والمؤنّث فيما يتعلّق بالجنس وتخصّص له نظاما محكما لا تحيد عنه لا في الأسماء ولا في الأفعال، بينما يقتصر التفريق بين المذكّر والمؤنّث في ساليشيّة الساحل على الضمائر ويزول بالتّمام في لهجاتها الداخليّة. وبين الميدويّة واليانويّة، وكلتاهما من لغات الوسط الشرقيّ بكاليفورنيا، اختلاف جذريّ عجيب في النظام الصرفيّ. فالميدويّة مفعمة بالسوابق الصرفيّة، وتستعمل التكرار إلى حدّ ما لأغراض نحويّة؛ واليانويّة خالية من السوابق الصرفيّة ومن التكرار لكنّها تتميّز عن الميدويّة بطريقتين : أولاهما أنّ حديث النساء غير حديث الرجال من الوجهة اللغويّة الصوريّة ؛ وثانيتهما أنّ فيها المئات من اللواحق الصرفيّة. ومن هذه اللواحق

ما يحمل طابع الفعل إلى درجة تسمح بعدّه فعلا حقيقيّا زِيدَ في آخر الكلمة لا مجرّد كاسعة. وفي العالم القديم تختلف المجريّة عن اللغات الهنديّة الأوروبيّة المجاورة لها بخلوّها ممّا يميّز المذكّر من المؤنّث وباعتمادها مبدأ التناغم الحركيّ لدلالات نحويّة مع أنّ هذا التناغم كان في أصله سمة صوتيّة.

قد يظهر مخيِّبا للأمل، من وجهة نظر معيّنة، ألاّ نجد أيّة علاقة بين الخصائص الصوتيّة والصرفيّة التركيبيّة للغة ما وبين محيطها. أيصحّ أنّ الأسس الصوريّة للّغة لا تعكس أيّ شيء من ثقافتها التي يعبّر عنها محتواها ؟ الحقيقة أننا إذا ما تقصّينا الأمر اتضح لنا أنّ بعض عناصر هذه الثقافة، على الأقلّ، مرتبط بما يؤدّيه من وسائل نحويّة : هذا صحيح لا سيّما في اللغات التركيبيّة التي تفيد من سوابق ولواحق جمّة لها معنى محسوس إلى حدّ ما. ففي الكواكيوتليّة والنوتكويّة لواحق خاصّة تفيد بكلّ وضوح أنّ بعض الأحداث وقع في الساحل أو على صخوره أو في البحر نفسه؛ بينما لا تأبه اللغات في معظمها إلى مثل هذا التدقيق، بل تراه عديم الفائدة. سِمَةٌ مثل هذه تعكس في اللغتين طبيعة المحيط الطبيعيّ والمصالح الاقتصاديّة الناتجة عنه. وشبيه بذلك ما نلاحظ من أنّ شراء شيء ما، أو اتّخاذ وليمة بموادّ غذائيّة معيّنة،أو إقامة مأدبة رهانيّة مقدّسة (Potlach) على شرف أحد زعماء القبيلة، أو طلب هديّة خاصّة للاحتفال ببلوغ فتاة، يعبّر عنه في النوتكويّة بلواحق لغويّة؛ وهذا ما يجعلنا نستنتج أنّ لكلّ ذلك دلالات خاصّة في حياة القبيلة وأنّه من المكوّنات المهمّة في ثقاقفتها. وهناك نوع آخر من ارتباط اللغة بمحيطها وثقافة مجتمعها نلاحظه في الكواكيوتليّة والنوتكويّة والساليشيّة : فهي تستعمل للتمييز بين صنوف الأشياء سلاسل عدديّة مختلفة. هذا النوع من التعبير اللغويّ يشعر على الأقلّ بأنّ لأصحاب هذه اللغات

طرائق حسابيّة دقيقة في هذا الميدان وتؤكّد بأنّ لقبائل ساحل المحيط الهادي، كما عرفناهم، رغبة شديدة في التملّك وغيرة متأصّلة على ما يملكون. يمكننا أن نواصل إلى أبعد حدّ، منطلقين من أمثلة بهذه القوّة من الدّلالة للحصول على سمات لغويّة صرفيّة تبيّن ما للّغة من علاقة وثيقة بالمحيط الطبيعيّ وبالثقافة. فكلّما وجدنا في لسان من الألسنة تمييزا بين الجنسين تؤدّيه وسائل صرفيّة تركيبيّة تجلّى لنا في كلّ الأحوال أنّ للمجتمع الناطق بهذا اللسان موقفا من المرأة خاصّا. وهذا المثال يبيّن، بما يكفي، مدى ما يؤدّي إليه مثْل هذه البراهين من الإفراط في التخيّل. فإذا أنعمنا النظر في الأحوال الأكثر احتمالا والتي توضّح الروابط المتينة بين الثقافة والأشكال الصرفيّة التركيبيّة رأينا أنّ هذه الروابط لا تكمن في الشكل بل في مضمونه وأنها في آخر المطاف وبعد التحليل الكافي تقوم على المحيط وعلى المعجم اللغويّ. والذي يسترعي اهتمامنا في الميدان الصرفيّ وفي لسان النوتكا أنّ بعض اللواحق التي أشرنا إليها والتي تجعل من الأسماء أفعالا لا تكون إلاّ في أواخر الأسماء المجرّدة : في أواخر الجذور الاسميّة. وهذا في الواقع وفي حدود معرفتنا عمليّة سيكولوجيّة يصعب أن نرى فيها علاقة ولو جزئيّة بالثقافة أو بالمحيط الطبيعيّ. والطريقة الخاصّة التي تجعل من الاسم فعلا أو تغيّر دلالة لفظ تغييرا ملموسا بزيادة لاحقة لا تهمّ إلاّ قليلا عالم اللسانيّات.

نحن إذَنْ مضطرّون إلى التسليم — وقد يكون ذلك على مضض – بأنّ المحيط لا ينعكس إلاّ في المعجم اللغويّ وبأنّه عديم الصلة بأيّ عنصر آخر من عناصر اللسان. وبما أنّ الأمر كذلك يحقّ لنا أن نتساءل عن الأسباب التي جعلت كلّ هذه الأنماط الصوتّية والصرفيّة التركيبيّة المختلفة منتشرة عبر العالم. قد يكون بإمكاننا أن نجد حلاّ لمشكلة علاقات اللغة بالثقافة وبالمحيط. وقد يكمن هذا

الحلّ في وتيرة التطوّر الثقافيّ واللغويّ. فالناطقون باللغة أكثر إدراكا لمعالم ثقافتهم منهم للظروف التي تحدث تغيّرا في لسانهم. ومن هذا الفرق السيكولوجيّ بين المظهرين الثقافيّ واللغويّ في تسلسلهما (والذي لا يسعنا تحليله) ينتج أنّ التطوّر الثقافيّ في معظمه عمليّة شعوريّة أو من السهل أن تصبح كذلك وأنّ التحوّلات اللغويّة مَرَدُّها (إن كان لها في الحقيقة مردّ) إلى التأثير الخفيّ للعوامل السيكولوجيّة الخارجة عن الإرادة وعن التأمّل. هذا يؤدّي بنا إلى أن نستخلص أنّ التطوّرين الثقافيّ واللغويّ لا يسيران بنفس الوتيرة؛ فليس من الممكن أن نجد بينهما علاقة سببيّة وثيقة. كلّ الدلائل تثبت ذلك فيما يظهر. وهذا أيضا يخوّلنا أن نقرّر — إن كان لزاما علينا أن نقرّر — إمكانَ وجود ارتباط بين المحيط والنمط اللغويّ في إحدى مراحل الحضارة، البدائيّة. لكنّ هذا الارتباط لا تعكسه أيّة لغة معاصرة، لأنّ العلاقة بين الثقافة واللسان لا تلبث أن يصيبها التدهور فالاضمحلال لسبب بسيط وهو اختلاف الظواهر الثقافيّة عن الظواهر اللغويّة في الخصائص وفي سرعة التطوّر. وذلك ناتج عن طبيعة كلّ منهما.

ها هي في الجملة وفي تصوّرنا طريقة تطوّر الثقافة واللغة : مجتمع بدائيّ، لا تكاد تظهر فيه نواة لغويّة أو ثقافيّة، يسلك في غالب الظنّ مسلكا مطابقا لسيكولوجيّة جماعيّة يحدّدها من ناحية جنسه البشريّ ومن ناحية أخرى لغته. وعلى أساس هذه السيكولوجيّة الجماعيّة، مهما كانت اتجاهاتها، تنمو الثقافة واللغة نموّا بطيئا. وبما أنّ كلاّ منهما يحدّده في الأساس، وفي هذه المرحلة، عوامل الجنس البشريّ والمحيط الطبيعيّ، فإنهما تبقيان متوازيتين على وجه التقريب، بحيث يعكس نظام اللغة النحويّ مظاهر النشاط الثقافيّ. وبعبارة أخرى لا تكون المفردات اللغويّة نفسها صورة لبعض العناصر الثقافيّة المنفصلة فحسبُ،

وهذا صالح لكلّ اللغات وفي جميع المستويات من التطوّر الثقافيّ، بل يمكننا القول بأنّ الأنماط النحويّة وتطوّرها رمز لما يناسبها من التفكير ومن النشاط في المجال الثقافيّ وأنّ اللغة تبقى، إلى أمد بعيد، مرتبطة بالثقافة مؤثّرة فيها متأثّرة بها. لكنّ هذا التلازم لا يدوم. فالسيكولوجيّة الجماعيّة تتحوّل شيئا فشيئا وينتج عن ذلك نوع من التغيّر في لغة المجموعة البشريّة وفي ثقافتها. ثمّ إنّ اللغة والثقافة لا تعبّران تعبيرا مباشرا لا عن سيكولوجيّة الجنس البشريّ ولا عن محيطه الطبيعيّ لأنّهما تابعتان قبل كلّ شيء لسلطان التقاليد؛ به حياتهما وبه نموّهما. وذلك ما يفسّر أنّ التحوّلات الحتميّة التي يفرضها الزمن على الثقافة واللغة تقاومها نزعة المحافظة على المكتسبات وتحدّ من سرعة تطوّرها. هذه عقدة المشكلة. فالعناصر الثقافيّة الرامية إلى تلبية حاجات المجتمع المباشرة والتي يَعيها الفكر وعيا كاملا لا تتطوّر بسرعة تفوق السرعة التي تتطوّر بها المادّة اللغويّة فحسب بل إنّ شكل الثقافة الذي يعطي لكلّ عنصر أهمّيّته يتحوّل بلا انقطاع. أمّا مكوّنات اللغة فهي كذلك عرضة للتحوّل لكنّه تحوّل بطيء لكون عناصرها لا تلتئم بسهولة ولأنّ تصنيفها النحويّ خاضع خضوعا تامّا للاّشعور. فالنظام النحوي تقضي طبيعته بالمحافظة على أسسه ؛ وإن شئت قلت بأنّ نزعة المحافظة أبرز وأقوى في الأسُس الشكليّة اللغويّة منها في أصول الثقافة. والنتيجة الحتميّة الأولى لذلك أنّ الصلة بين اللغة والثقافة تتلاشى وبطول المدّة تزول فلا تكون الأنماط اللسانيّة ممثّلة للظواهر الثقافيّة. وهذا مُرْتَكَز نظريّتنا. والنتيجة الثانية أنّ الأشكال اللغويّة تعكس، فيما تعكس، مراحل سابقة من الثقافة ولا علاقة لها بالثقافة المعاصرة لها. لا نزعم أنّ اللغة والثقافة تبلغان حدّا لا يكون بينهما فيه أيّ ارتباط مهما كان نوع هذا الارتباط. إنّما نقول إنّ شدّة اختلافهما في وتيرة تحولاتهما تجعل من شبه المستحيل تبيّن ما بينهما من وشائج.

وبالرغم من كون الأنماط اللغويّة لا تساير الظواهر الثقافيّة، كلّما تسارعت أشكال الثقافة إلى النموّ صاحب ذلك نموّ أسرع في الأشكال اللغويّة. فإن أردنا أن نبلغ بهذه النظريّة حدودها المنطقيّة القصوى كانت النتيجة الحتميّة التي لا تقبل الجدل أنّه كلّما تحوّلت الظواهر الثقافيّة بسرعة واكب ذلك تطوّر لغويّ أشدّ سرعة. وهذا يخالف العقيدة السائدة القاضية بأنّ المجتمعات الحضاريّة المتقدّمة أكثر محافظة على لغاتها من الشعوب البدائيّة. نعم ! من المحتمل أنّ النزعة الرّامية إلى إحداث تغييرات سريعة في اللغة موازيةٍ للتطوّر الثقافيّ المتشعّب يقاومها عنصر من العناصر الأكثر أهمّيّة في ثقافة متطوّرة، وأقصد به نظاما ثانيا من الرموز اللغويّة الخاضعة بحكم الضرورة لنزعة المحافظة على القديم، نزعة تفرض نفسها على النظام الموجود لأنّها أشدّ تأثيرا. وأعني بالنظام الثاني استعمال الكتابة. ومع ذلك يظهر لي أنّ هذه المفارقة الصوريّة التي خلصنا إليها تتضمّن جزءا من الحقيقة. فلا يصحّ في نظري أن نعدّ التطوّر الثقافيّ السريع في أوروبا الغربيّة خلال العشرين قرنا الأخيرة نتيجة لتطوّرات لغويّة جدّ سريعة في ظاهرها. ليس لي حجج دامغة تفصل القضيّة، لكنّني أشكّ في أنّ الكثير من لغات القبائل البدائيّة وقع له من التغيّر ما وقع للغة الإنجليزية في الفترة نفسها.

هذا التفسير الافتراضيّ المحض لعجزنا عن وجود روابط بين اللغة والمحيط يمكن تلخيصه في مَثَلٍ نضربه : رجلان انطلقا في سفر وفي نفس الاتجاه، وكان كلّ منهما يحمل من الزاد ما يقوّم أَوَدَه. بقيا متلازمين برهة من الزمن طويلة، لا يشعر أحد منهما بنَصَب. وبطول المدّة بدأ يظهر ما بينهما من تباين في احتمال متاعب السفر، والقدرةِ على المغامرة، وتعرّف الوجهةِ الصحيحة، وغيرها من العوامل، فتخلّف أحدهما عن الآخر وسلك مسلكا مغايرا وأخذت الشُّقّة في الاتساع بينهما. ذلك شأن العديد من الظواهر التاريخيّة ؛ تكون في حقبة من الحقب متلاحمة أو مرتبطة ارتباط السبب بالمسبّب، ثمّ يدركها النزوع إلى أن يبتعد، شيئا فشيئا، بعضُها عن الآخَر.

الإحالات

* حاولت في هذا النصّ أن أقرّب المضمون إلى القارئ وبخاصّة من لا يعرف من اللغات غير العربيّة وأن أجعله واضحا في ذهنه. ولذلك ابتعدت ما استطعت عن الترجمة المحاذية للنّصّ محاذاة تامّة وفضّلت الأسلوب العربيّ المألوف. بيد أنّي لم أغفِل ولم أحرّف فكرة أساسا من الأفكار الواردة في المقالة، وهي فصل من كتاب (La *linguistique*)، ط (les editions de minuit). نقله إلى الفرنسيّة (Jean-Elie Boltanski) و(Nicole Soulée - Susbielles).

** إدوارد سابير (Sapir Edward) من علماء اللّسانيّات والبشريّات (Anthropologie) ومن أصل ألمانيّ. ولد سنة 1884 بمدينة لُوانْبورج (Lauenbourg) على نهر الألْب (Elbe) وتوفّي عام 1939 بمدينة نيو هافن (New Haven) قريبا من نيويورك. هاجرت أسرته إلى الولايات المتّحدة ولمّا يبلغِ الخامسة من عمره. زاول دراسته الابتدائيّة والثانويّة بنيويرك ؛ وبجامعة كولومبيا درس اللغة الألمانيّة. وتابع عدّة سنوات بهذه الجامعة محاضرات مواطنه فرانتز بواس (Frantz Boas) وهو الذي وجّهه إلى الاهتمام بلغات الهنود الحمْر وثقافتهم بعد ما عمّق معرفته باليونانيّة واللاتينيّة والجرمانيّة ؛ فشغل منصب أستاذ بكندا (1910–1925) فَشِيكاجُو، وعُنِيَ في الوقت نفسه بدراسة اللغات الهنديّة الشماليّة دراسة ميدانيّة في المجالين الشكليّ والوظيفيّ. سمح له ذلك بتأسيس طريقة لدراسة اللغات تعتمد التصوّرات الذهنيّة والتصنيف. وقد بسطها الأميركيّ (Worf) في كتابه "اللغة بين الفكر والواقع" 1956. وكان لسابير الأثر البالغ في الدراسات اللسانيّة الأميركيّة. وهو الذي مهّد المجال التركيبيّ للنظريّات التحويليّة التي طوّرها هاريس (Harris) وتشومسكي (Chomsky).

1. محافظة بشرق أنجلترا.
2. محافظة بالجنوب الشرقيّ من أنجلترا.
3. موضع يقع جنوب أنجلترا.
4. Town = مدينة ؛ new = جديدة.
5. wild = بَرِّيٌّ؛ wood = خشب، غابة.
6. creek = جدول ؛ mill = رحًى.
7. لغة من لغات الهنود بأميركا الشماليّة. أصلها algumakin = حيث يُصاد بالخُطّاف.
8. تحريف للّفظ nadoweissiw = الثعبان الصغير. أطلقَ بعض الهنود الحمر هذا الاسم على قبيلة أخرى بأميركا الشماليّة. وتطلق كلمة (sioux) معرَّفةً على لغتهم أيضا.
9. الأتباسكانيّة لغة من لغات الهنود الحمر القاطنين بمنطقة الأتباسكان بكَنَدا.
10. أو اليوتَويِّة، لغة الهنود اليوت (Utes). يقطنون الولاية المشتقّة من اسمهم : يوتا (Utah)، في الجبال الصخريّة، بغرب الولايات المتّحدة.
11. قبائل الأزت الأصليّون كانوا يقطنون المكسيك ووسط أميركا الشماليّة؛ وكانت لهم حضارة أَصِيلَة. أمّا قاعدة ملكهم فمدينة مكسيكو (Mexico) الحاليّة.
12. لغة مجموعتين من الهنود الحمر بأَلِسْكا.
13. لغة من لغات الهنود الحمر بألسكا.
14. لغة مجموعة من الهنود الحمر بجنوب التلنجيت والهيدا.
15. لغة مجموعة من الهنود الحمر على الساحل الشماليّ من المحيط الهادي.
16. لغة مجموعة من الهنود الحمر على الساحل الشماليّ من المحيط الهادي.

17. نسبة إلى الإيويّين : يقطنون جنوب غانة، بإفريقيا الغربيّة؛ وهم قوم يتعاطون الفلاحة؛ يقَدَّر عددهم بنحو 430000. فرضوا لغتهم على من جاورهم.

18. لغة الهوتانتو، وهم قوم يقطنون القسم الجنوبيّ من ناميبيا. تنقسم لغتهم إلى أربعة فروع أساس.

19. المكسيك الجديد هو الولاية السابعة والأربعون في الجنوب الغربيّ من الولايات المتّحدة.

20. (Oregon) إحدى الولايات المتّحدة في الشمال الغربيّ المطلّ على المحيط الهادي.

21. لغة أصليَّة لعشرة فروع مستعملة في عدّة نواح من الولايات المتّحدة في الشمال والجنوب الشرقيّ.

22. سمّيتْ قذفيّة لتشبيهها بما يُقْذَفُ بقوّة ؛ ويقابلها في الفرنسيّة (consonnes éjectives ou glottalisé es).

23. الدّعْك نوع من تحقيق الهمز، به يختلف معنى الكلمة مثل أسْأم وأسَام.

24. لهجة من لهجات الواكشانيّة، وهي فرع من لغة يستعملها الهنود الحمر بالساحل الشماليّ من المحيط الهادي.

25. الصيغميّة لفظ اختاره بعض اللسانيّين العرب مثل عبد السلام المسدّي لترجمة كلمة (morphology) الإنجليزيّة أو (morphologie) الفرنسيّة لأنّ لفظ الصرفيّة لا يطابقهما كلّ المطابقة.

26. يقصد أنّ أصل الكلمة تنشأ عنه ألفاظ مختلفة الدّلالة إذا تغيّرت صورته بالحركات أو وفقا لقواعد صرفيّة ؛ مثل : قَلْب، قَلَبَ، قُلِبَ (أصابه القُلابُ)، قُلْبٌ، قَلَبٌ، قالِبٌ، مقلوب، قَلوبٌ (كثير التقلّب) ...

27. يقصد بها الحروف التي تتخلّل أصل المادّة اللفظيّة مثل المادّة علم يزاد فيها أحرف حسَب الدلالة فيقال مثلا : عِلْمٌ، علَّمَ، عالِمٌ، عالَمَ (بارى في العلم)، عُلامٌ (باشِقٌ)، عَلاَّم، عَيْلَمٌ، عُلَيْمٌ...

28. من فصائل اللغة الهوكانيّة بكاليفورنيا (الولايات المتّحدة).

29. من فصائل اللغات الهنديّة الصينيّة.

30. من لغات الهنود الحمر بالكولورادو (Colorado).

31. المثنّى أو الجمع المقصي، عند علماء اللسانيّات، ضمير المتكلّم ومعه غيره (نحن أو نَا) المقصي للمخاطَب، الدالّ على المتكلّم والغائب مثل أنا وهو، أنا وهما، أنا وهم... والضِّمْنِيُّ ما تضمّن المتكلّم والمخاطب (أنا وأنتَ، أنا وأنتِ) ؛ فإن قلتَ لأحدهم "خرجنا" فالضمير في "خرجنا" يدلّ على المتكلّم والمخاطب دون الغائب.

الساحر والسحر

دراسة نقدية

د. أبو العيد دودو
جامعة الجزائر

شغلني موضوع الساحر أوفريوس اليوناني وسحره قبل ما يقرب من ثلاثين سنة، وكتبت عنه في ذلك الحين مقالا من صفحتين أو ثلاث، فيه كثير من العفوية، ولعل شيئا من هذه العفوية لا يزال عالقا ببعض فقراته في هذه الدراسة الجديدة، يجعل لها شيئا من الذاتية. وكنت قد نشرته في أحد أعداد مجلة " ألوان"، التي كان يشرف عليها الشاعران الصديقان أبو القاسم خمار وعمرالبرناوي، ووقعته باسم مستعار، هو الدعاس، أخذته من اسم أحد أبناء قريتي، كان فيما أذكر، يجبر العظام عن طريق الألواح الخشبية والأربطة. وكنت قد أردت من وراء ذلك أن أبين على نحو ما أننا نحن الجزائريين، أو معظمنا على الأقل، لا نملك حسا فنيا ولا جماليا، لا في الطبيعة ولا في المحيط، لا في حياتنا العامة ولا في حياتنا الخاصة، وعبرت عن أملي في أن يكون لنا موسيقي أوشاعر، يرشدنا إلى كل ذلك، يرينا أن الحياة بلا فن، بمختلف أشكاله، السمعية منها والبصرية على حد سواء، لا تختلف عن حياة الكائنات الأخرى، أوجابر من طراز آخر يجبر ألياف أدمغتنا المختلطة أو يدعسها علها تنفتح على ما في العالم الخارجي من فتنة وجمال !

ونسيت الموضوع بعدئذ، و لم أعد أهتم بـه لظهـور مسـائل أخـرى، كانـت تتطلب اهتماما مغايرا لذلك الاتجاه تماما. وذات يوم عثرت على ذلك المقال بين أوراقـي القديمـة، كمـا عثـرت علـى كتـاب للناقـد السويسـري فـالتر موشـغ 1898-1965) تحت عنوان "تاريخ الأدب المأسـاوي"[1]، كنـت ـ ولا أزال ـ أعده من أجمل الكتب النقدية في هذا المجال. فقد تحـدث فيـه عـن موضـوعات كثيرة مختلفة، تدور كلها حول الفن والفنانين على تبـاين مشـاربهم ومعانـاتهم، واختلاف مآسيهم ومصائرهم، كان من بينها حديثه عـن هـذا السـاحر بالـذات، الذى كانت له هو الآخر مأساته المريعة. وفجأة وجدتني أعود إلى موضوعي القديم وأحاول صياغته من جديد على هذه الصورة الموالية، وإعـادة الصـياغة أمـر عنـد الأدباء والكتاب والباحثين، لا اعتمادا عليه وحده وإنما عدت إلى مصادر أخـرى تتصل بالموضوع نفسه. وأعترف أن شغفي الأول به يعـود الفضـل فيـه إلى دريـني خشبه، الذى روى قصة أورفيوس ـ على عادته ـ بأسلوب شاعري جميل[2].

ينطلق موشغ، قبل أن يبحث عن جذور موضوع السـاحر، مـن أدب لغتـه الألماني، فيذكر أن هذا الأدب يبتـدئ بتعويـذتين تعتـبران وحيـدتين في الأشـعار الوثنية في اللغة الألمانية[3]، وهما تدلان على أن الشعر كان منذ القـديم في خدمـة السحر، ويتعلق الأمر في الأولى منهما بإطلاق سراح أسرى الحرب، جاء فيهـا:

جلستِ العذارى المُحارباتُ،

جلسنً هنا وهناك :

بعضهنَّ يوثقن القيود،

وبعضهنَّ يُعِقن تقدم الجيش،

وبعضهنَ ينزعنَ

من حولهنَّ القيودَ (عن ذويهم) :
فقطِّع قيودَك،
وانجُ بنفسك من أعدائك !

ويتعلق الأمر في الثانية بركوب أحد الأبطال إلى الغابة، في جولة التوت فيها رجل حصانه، فتم علاجه عن طريق الكلمات السحرية. كانت الكلمات في القديم تعتبر علامات سحرية، تتكون منها أسماء الأشياء وصورها وروحها. فمن عرف الكلمات الحقيقية واستطاع أن يستعملها على وجهها الصحيح، كانت هذه الأشياء ملكا له، وكان في وسعه التحكم فيها وفقا لإرادته، إذ كانت تبدو ظاهريا ثابتة، وإذا ما هي دارت، فإنها كانت تدور لحظة من الزمن حسب رغبة الساحر، الذى يتحكم فيها. يصبحُ القديسون عن طريق الكلمة قادرين على كل شيء، بحيث يعيدون الموتى بمجرد ندائهم، وكأن هناك في خدمتهم شياطينَ خيرة وأخرَى شريرة. وتتحدثُ الأساطيرُ الشعبية عن مثل هؤلاء السحرة الذين كانوا على صلة بقوى تمثل الخير أو تمثل الشر(4).

لقد ظهرت هذه الشخصيات، التي تجسم هذه المأثورات، في فجر التاريخ الأدبي، وهي تقف ولا شك خارج التاريخ، الذى يمكننا أن نتأكد من صحته، ولكننا نجدها متشابهة عند الشعوب المختلفة بصورة غريبة. ويقال إن الطبيعة كلها كانت خاضعة لهؤلاء العباقرة الخرافيين، الذين تنسب إليهم اختراعات كثيرة، قامت عليها الثقافة الإنسانية. كانوا يفهمون لغة الحيوانات والنباتات والكواكب، وكانوا يمتهنون الطب، فكانت لهم بحكم ذلك السلطة على الموت والحياة. كانوا يحدثون المعجزات ويقودون الشعوب، كانوا شعراء، وكان الغناء، كانت الكلمة المُلحَّنة، أفضل آلاتهم، وكان السحرة من شعراء اليونان أكثرَهم

شهرةً وبعدَ صيت. يروى أن أمفيون (Amphion) قد حصن مدينة طيبة مع أخيه، وذلك عندما بدأ يعزف على القيثارة بمهارة فائقة، جعلت الحجارة تتحرك من تلقاء نفسها لتحتل مكانها في بناء السور[5].

ويحدثنا هيرودوت عن آريون (Arion) الليسبوسي، فيقول إنه كان موسيقيا بارعا في العزف على القيثارة، لا يدانيه في عصره أي شخص على وجه الأرض. والمعروف عنه أنه كان أول من ابتكر الشعر، الذى أطلق عليه في الأدب اليوناني اسم الديثيرامبوس. عاش في بلاط الملك برياندر، و جمع أموالا طائلة خصوصا بعد فوزه في إحدى المباريات الموسيقية، واكترى سفينة ليعود إلى بلاده، فتآمر عليه البحارة وقرروا أن يلقوا به في البحر تمهيدا للاستيلاء على ثروته، فتوسل إليهم أن يأخذوا ما يريدونه منه ويتركوه حيا، ولكنهم أبوا عليه ذلك. وعندئذ طلب منهم أن يسمحوا له بارتداء بُردة الموسيقى الرسمية، حتى يكون له مظهر الشاعر الغنائي ويتسم بخصائصه، على النحو الذى يليق به، وينشد اللحن المعبر عن وفاته، على أن يقطع ما يتردد عن قيثارته من أصداء، ويودع الحياة بعد ذلك مباشرة. وما أن تناول قيثارته وشرع يغني، حتى أصغت إليه الكائنات جميعها، فاغتنم هذه الفرصة وقذف بنفسه إلى البحر، فتلقاه دلفين، حمله على ظهره إلى ساحل البحر. وعندما وصل المجرمون إلى المدينة، ألقي عليهم القبض وحملوا إلى ملكها، فاعترفوا أمامه بجريمتهم، فأمر بإنزال العقاب بهم[6].

وأفضل هذه الشخصيات هي شخصية أورفيوس التراكي، الذى لا يزال يعيش بوصفة رمزا إلى قوة الغناء، والموسيقى، والشعر. إذ يقال إنه رَافق الأبطال الإغريق، الذين ذهبوا يبحثون عن الجَزَّة الذهبية، في حملتهم الحربية ومكنهم من التغلب على أعدائهم، الذين لم يكن من الممكن التغلب عليهم بسلاح آخر،

بسحر غنائه وحده. كان يسحر الحيوانات بأنغام قيثارته، فتأتي إليه، ويحـرك الصخورَ والغابات، بل يثير شفقةَ زوجة إله المَوت عندما يرحل إلى العالم السفلي للبحث عن زوجته، فيستعيد زوجتـه، الـتي قلتهـا عضـة ثعبـان، ويـتمكن مـن العودة بزوجته، ولكنه ينظر إليها أثناء ذلك من شوقه إليها،خلافا لما تم الاتفاق عليه، فتموت ميتة ثانية ويفقدُها إلى الأبد[7].

قد تكون هذه الأخبار مبالغات مجازية كما هو الحال عند المغنين في جميع العصور في الثناء على فنهم، و كانـت أسـطورة أرفيـوس معروفـة عنـد موسـيقيي العصور الوسطى. ومن هنا نجد لأغانيه بأغنية غـودرون (Gudrunlied) في الأدب الألماني القديم، التي يوصف فيها هورانت (Horant) بالأبيات التالية[8] :

غنَّى بصوتٍ جميلٍ، أعجِب كل الذين.
سمعوه : توقفت الطيورُ عن الغناء.
عندما انتهى من أغانيه الثلاث.
لم تعد ساعة البطل طويلة.
لم ينتبهوا إلى ذلك، كانت مجردَ شبرٍ
من الزمن، فركبوا وساروا بعيدا.
تخلت حيوانات الغاب عن المراعي
ونسيت الثعابين، التي تنساب عادة عبر الحشائش
والأسماك، التي تسبَح في المياه الباردة ـ
نسيت عاداتها. فليجد اليوم متعته في الفن.

وتعتبر هذه الأشـعار، في رأي موشـغ، ممـا ينـدرج في المبالغـات المجازيـة أيضا، ولهذا السبب اعتبر أرسطو قديما شخصـية أورفيـوس مخترعـة[9]. وترجـع الأغاني الأورفية إلى القرن الثالث الميلادي، وقد نشـأت علـى أيـدي القساوسـة،

لأن أورفيوس كان بطل طقوس الأسرار الديونيزية، فاعتبروه منشئ عبادته، وتعتبر كتب هذه العبادة المقدسة منزلة من عنده، وهي تحتوى على أغانيه المزعومة بالإضافة إلى ملحمة عن تعاليمهم الدينية، لكن هذه النصوص لا تقدم دليلا على وجوده. ومع ذلك لا بد أن يكون لشخصيته اعتبارها الرمزي لا الحقيقي. فهي ولا شك مرتبطة بالسحر، وتقدم تفسيرا لجوهر الشعر، الذى لا يصل إلى عمقه شيء إن أسطورة أورفيوس بين الحيوانات، ووقوع الخليقة كلها تحت تأثير الغناء الإنساني إنما هي رمز إلى قوة الكلمة السحرية. فمن تناغم الخليقة كلها بمصاحبة القيثارة، ومن تداخل الأرض والسماء تحت تأثير قوة صوت الشاعر وإنشاده تتحدد نشوة وحدة الوجود[10]، فهي تتضمن تصويرا للنشوة الحادة المتلاشية الجارفة في آن واحد. فالإنسان المغني يصبح مركز الدنيا، فالأشياء تتحرك حسب إرادته، وتصطفق أمواج الحماسة فوق رأسه، ويقيم حوله هدوء العصر الذهبي، وتفقد الصخور ثقلها، والحيوانات شراستها، والأشياء طبيعتها الأخرى. وفي ذلك تتحد الطبيعة مع الإنسان لتصبح كلا. إنه السحر القديم الغامض، الذى جعل الشعر والموسيقى أسمى بهجة لقلب الإنسان، وقد عبر حافظ الشيرازي عن ذلك بقوله :

لا تعزف لي، أيها العازف، على القيثارة القديمة،
و إنما اعزف لي على ما هو أكثر بهجةً وحرية !
اعزف حتى يخرجَ من صدري المزق
ذلك النسر الرهيب الفتاك.
عزف حتى يتعانقَ الأعداءُ
والأشرار القدامى ويحتفلوا بالصلح،
فتتوثب الأسماك من البرك.

إن نشوة أورفيوس ليست مجرد مجاز، فخلفها الحقيقة التاريخية لجوهر السحر، فشخصيته تقرن اليوم بالعرافة، تقرن بذلك العراف الساذج، الذى يوجد فوق الأرض كلها، ذلك الذى امتهن حرفة استحضار الشياطين لإبعاد الضراء، ولمعالجة المرضى، وقيادة الموتى إلى العالم الآخر، واستشراف الماضي والحاضر. لقد كان العرافون ضروريين بالنسبة إلى الشعوب الرعوية والصيدية في العصور القديمة، لأنهم كانوا قادرين على الدخول إلى مملكة الأرواح ومعاشرة القوى المستترة. كانوا ينتقلون عن طريق الرقص والموسيقى، عن طريق الأبخرة المخدرة، وتعاطي بذور القنب ـ ينتقلون إلى جو من النشوة السامية، ويمضون، وقد علقوا التمائم (التي تساعدهم على قهر الشياطين) في رحلة إلى العالم الآخر، ويحاربون الشياطين أثناء الطريق، ويجلبون طلسما من هناك وبعودون من هذه الأخطار العجيبة إلى الأحياء وكأنهم قد نهضوا من كابوس رهيب(11).

ورحلة أورفيوس إلى عالم الموتى هي رحلة إلى الآخرة من هذا النوع. وإلى جانب العرافين كان هناك المخطوفون، الذين كانوا يجدون لأنفسهم طريق الدخول إلى عالم الأرواح عن طريق السموم المقدسة والجراح في حالة من السعر العنيف(12). كان هؤلاء الرجال يكرسون حياتهم لأعمق الرغبات، التي يمكن أن تكون في حياة الإنسان. لقد أزالوا بأنفسهم حدود وجودهم الشخصي ووضعوا أنفسهم داخل الطبيعة، حيث يتمكنون من الحصول على جزء من القدرة الخارقة، التي تعيش بها الخليقة. وفي حالة من مثل هذه الحالات استطاعوا أن يفعلوا من الأشياء ما هو فوق الطبيعة أو مناف للطبيعة(13).

وتعد أغاني العرافين أقدم نوع من أنواع الشعر الملحمي، فقد تحدث قاهرو الشياطين بعد عودتهم عن تجاربهم في العالم الآخر، فوصفوا مخاوف المناطق، التي مروا بها ومسراتها، وتحدثوا عن التقائهم بالشياطين وعما تبادلوه من أحاديث مع الموتى. وكان ما رووه يناقض الحقيقة الدنيوية مناقضة تامة، فخيالهم لم يكن

يعرف أية حدود يقف عندها. كانوا يريدون بالدرجة الأولى أن يفعلوا ما هو عجيب، وما هو غير الواقعي. وكانوا يريدون قبل كل شيء أن ينقلوا شيئا من الإيهام الذى وقعوا فيه إلى مستمعيهم. لقد فتح هذا مجالا غير محدود للإبداع والوهم والادعاء والجذب والخداع ـ بما في ذلك خداع النفس. وكانت هذه المهنة المقدسة أيضا من نصيب المخادعين والخبثاء. كانت الشيطنة والجريمة متقاربتين جدا في كل العصور. كان المخادعون يستعملون قدراتهم الجبارة في تمجيد أنفسهم ولإرهاب الأتقياء للوصول إلى الكسب، مصورين لهم طريق الفساد بوصفه رحلةً إلى الجنة. إن سوء استعمالهم الشيطاني للسحر قديم قدم السحر نفسه(14).

إن السحر، الذى سحر به أورفيوس الحيوانات والصخور والغابات لا يعبر فقط عن تجربة داخلية، و إنما يعبر أيضا عن خلفية تاريخية. فالحقيقة أن الكلمة الملحنة، خصوصا إذا صاحبتها حركات جسدية إيقاعية، لها قوة مثيرة ساحرة، تبعث على النشاط والحيوية والحياة. ونجد اليوم دليلا على ذلك في الأغاني، التي تؤدى أثناء السير أو العمل أو السمر، وهذه حاجيات تأثيرية عرفها القدماء. لقد كانوا يعرفون أن الغناء قادر على تنمية الطاقات الجسمية والروحية، فاستفادوا من هذه المعرفة إلى أبعد حدود الاستفادة. ولا تزال الشعوب الطبيعية إلى اليوم تنتج بآلات قاصرة ما يبدو مستحيلا، لأنها تنظم عملها إيقاعيا وتغني أثناء ذلك، فيوقعون وهم يغنون الأشجار الجبارة ويقتلون الحيوانات الخطيرة، تنسج السجادات في الشرق أثناء الغناء. وكان هذا هو المقصود أيضا عندما يحرك أورفيوس الصخور والغابات ويجمع الحيوانات حوله. إنها تصف نتائجها إلى جانب الحماس لها : قطع الأشجار، ترويض الحيوانات المفترسة، بناء المدن، معالجة المرضى، والقضاء على الأعداء الإنسانيين والحيوانيين عن طريق الأغاني التي تحدد بالقوة(15).

ولعل الأنصبة الحجرية البريطونية في فرنسا قد حركت بهـذه الطريقـة. إن طريقة التفكير السحري القديمة قد زادت من قوة تأثير الأغنية الهادفة. ولا شـك أن أساتذة الحديث المثير للحماس هم الذين كانوا يقودون هذه الجوقـات وكـانوا شبيهين بالعرافين. وبما أنه لم يكن يوجد في ذلك الحين مـا لا يتطلـب تحضـير الأرض، فقد كان فنهم قوة تتحكم في المصير كله، مصـير النـاس[16].حقـا إن فـن السحر يلقي على الحياة الساذجة ضـوءا ضـئيلا مـن الشـعر السـاذج. إن الزنـوج الأفارقة يوقظون قواربهم قبل السـفر بالأغـاني والطبـول وينيمونهـا بعـد عـودتهم بالأغـاني أيضـا، ويخـاطبون المزرعـة قبـل الـزرع، والحليـب الجديـد، والمولـود الجديد، والكواكب المشرقة، والأعداء المقتربين، والسحب المطيرة وما أشبه ذلك، ولا بد أن تكون هذه العادة قديمة[17].

لكن الضوء الشعري لهذه الحياة وهـم عـاطفي، فالحقيقـة أن الخـوف مـن الشياطين موجود في كل مكان تسيطر عليه، فليس فيه حرية، ولا جمال، ولا فن بمعناه الرفيع، وليس أكثر من صور وهمية عن الشهوة الغريزية التي لا حل لها. فالشعر السحري يبقـى في هـذه القيـود، فهـو يسـتهدف إثـارة غرائـز الجمـاهير وإضعافها ويصل قمته في عنف الراقصين و الصيادين والمحاربين الـذين يعيشـون قمة حياتهم ضمن الجماعة وفي ثورة مزاج المتعصبين الدينيين والسياسـيين، هـذا الشعر يعد أقدم طبقة وأدنى طبقة من طبقات الشعر[18].

وأرفيوس لا يمثل هـذا الشـعر، وإنمـا يمثـل أول خطـوة في الخـروج عنـه، فأسطورته جميلة، وجمالها لا يتناسب مع الإيمان الساذج بالشياطين، والغريـب فيه أنه كان مأساويا، إذ فشل بفنه السحري الكبير إعادة زوجتـه أويريـديكا إلى الحياة، وعاد إلى الأرض خائبا، ولكنه كاد ينتصـر علـى المـوت، وهـذا مـا رفـع مجدَه بوصفه شاعرا. عندها فقط أصبحت أغنيته ذات نغمة تثير العـالم والـدنيا، ولذلك لم يكن أورفيوس ساحرا منتصرا، وإنما كـان إنسـانا معـذبا، تجسـم فيـه

جوهر السحر[19]. إن مهنته المتضمنة لمعنيين قادته إلى نوع آخر من السحر، لم تعد له علاقة بصراخ الجماهير الذى لا حد له، فقد حول الألم إلى جمال. فقد عبرت شكوى الفرد من الخسارة، التي لا تعوض، عن حزن الخليقة كلها ووجدت العزاء فيها. وولد الجمال عندما انتهى الإيمان بالكهنة والعرافين.

كان ثمة قضاء غامض رافق أورفيوس حتى النهاية، فقد مزقته المخبولات، زميلات ديونيزوس، وأرسلن رأسه المغني مع القيثارة سِباحةً إلى ليسبوس، مدينة الشاعرة صافو. ومن خلال ذلك تم التعبير رمزيا عن أهمية الشاعر، الذى جعل الشعر فنا ممكنا، ولكنه كان يهيئ له، ذلك أن المخبولات تغلبن عليه ـ وغضب النشوة القديم هذا هو الذى قامت عليه الطقوس الديونيزوسية فيما بعد. وإذا كانت المخبولات قد قتلنه، فإن ذلك يعد تعبيرا عن التناقض الدائم بين الحماس الديني والحماس الشعري[20].

وهناك أيضا خبر عن السحرة الكبار ورد في الأدب الكلتي، وأشهرها أسطورة ميرلين (Merlin)، التي يهب منها سحر التصوف الطبيعي. ويقال إن ميرلين، أورفيوس الكلتي هذا، كان من رجال المائدة المستديرة في قصر الملك أرتوس (آرثر)، ويعتبر ساحرا عالما بكل شيء، أستاذ الشعر والموسيقى والفلك وكل الأسرار الطبيعية. وأول صفة من صفات ميرلين هي صفة الضحك حتى وهو يقوم بأعماله السحرية، وكان يعاني من الشوق إلى الغابات الخضراء، وكان يعيش في الغابة كارها للبشر، وقد ظل اختفاؤه لغزا على اختلاف الروايات، وكان قد ذهب ضحية فن السحر، فقد غلب الحب السحر الأكبر[21].

لقد اختفى في أسرار الغابة، هذا الاختفاء الشيطاني في المحدود. وهنا يكمن السحر الخالد لهذه الشخصية وهو من موضوعات الحب الصوفي عند العديد من الشعراء. ويتحدث صوت ميرلين من شعر الغابة في المدرسة الرومانسية الألمانية. فيوزف آيشندورف (1788–1857) يذكرنا بالساحر الكبير في قصيدته "في الغربة" دون أن يذكر اسمه حين يقول[22] :

من وطني خلفَ البرق الأحمر
من هناك تأتي السحبُ إلى هنا،
لكن أبي وأمي ماتا منذ مدة،
ولم يعد أحدٌ يعرفني هناك.
وشيكًا، وشيكًا سيأتي الزمن الهادئ
فأرتاح أنَا أيضا، وفوقي
يُسمع حفيف عزلة الغابة الجميلة،
ولم يعد أحدٌ يعرفني هنا أيضا.

وكذلك الأمر في قصيدة للشاعر نيكولاوس ليناو (1802-1850)، وهي القصيدة الخامسة من أغاني الغابة، فهو يقول في المقطع الأول منها[23] :

مثل ميرلينَ.
أود أن أرحلَ عبر الغابات،
وما تهبُّ به الرياح،
وما تُدحرِجه الرعود،
وما ترِيده البروقُ،
وما تقوله الأشجارُ،
عندما تنقصِم،
ودُّ أن أفهمَه مثل ميرلينَ.
مليئًا بهواء الزوبعة
يُلقي ميرلينُ في العاصفة
بكامل ردائِه
حتى يبرُدَ الهواء
وتغسِل البروق

صدرَه العاري.
لزانة تمد خيوطَ
جذورها في الأرض،
وفمها يمتص متخفيًا
تحت الحياة ألفَ مرةٍ
من الينابيع الخفية،
لتي تدفع الجورَ نحو المساء.

وهناك أيضا كاليفالا (Kalevala) الفني، الذى كانت تستمع لغنائه الحيوانات والشياطين عندما يعزف على الجنك، آلتِه البهجةِ الخالدة، التي اخترعها. ويصور كأنه إله الخليقة ويمجد مع أخيه الحداد إلمارين (Ilmarin) بصفته جالبا للثقافة[24]. وكما وصل أورفيوس إلى قمة الفن بعد رحلته إلى العالم السفلي، فإن بطل هذه القصة يجد الكلمات والحكم في جسد المارد فيبونن (Wipunen)، وهو تشخيص أسطوري للطبيعة. ويصل إليه عن طريق قطع مسافة طويلة على رؤوس إبر النساء، ومسافة على حد سيوف الرجال، ومسافة أخرى على حد فؤوس الأبطال، ودون أن يعلم ما إذا كان فيبورن لا يزال على قيد الحياة. ثم يجد رأسه، الذى نبتت فيه الأشجار ويدخل إلى داخله عبر فمه، ويرغمه على أن يعلمه ليلا و نهارا أغنية أمل الأشياء كلها وكل أنواع السحر على الترتيب، بحيث يتوقف القمر والشمس وأمواج البحر.وتحتوي كاليفالا على شيء من الشعر السحر المتعلق بصيد الدببة والملاحة و صنع الجعة ومداواة المرضى وغير ذلك. ورحلة فيمونن إلى جسم مارد الخليقة تمثل مثل رحلة أورفيوس إلى العالم السفلي ورحلة غلغامش إلى الآخرة بعد "الحياة" طريق اختراع القوة السحرية[25].

عندما تضعضع الشعور الديني في العصور الوسطى، عادت ذكرى السحرة القدماء إلى الظهور كما كانت في الفن القديم. إن خيال العصور الوسطى قد جعل

من فرجيل، أشهر شعراء الرومان قاطبة، ساحرا شيطانيا ونسج حوله قصصا خيالية، انتشرت في جميع أنحاء العالم الأوربي. وقد عرفه دانتِه (1265-1321) على حقيقته، فاتخذه في الكوميديا الإلهية قائده في الآخرة وخلع عليه أسماء كثيرة، من المعلم الرائع، والقائد العظيم، إلى الكنز الأبدي[26]. وقد عرف غوته (1749-1832) فاوست الساحر فيما بعد بالطريقة نفسها، وجعله يطوف العالم مع شيطانه، ويتحدث عن أورفيوس أكثر من مرة[27]. وقد وجد في عصر النهضة عالم من الصور والكلمات، ووجد وعي إنساني مستمد من أعماق الحياة تلقائيا. فأصبح أورفيوس، إلى جانب فرجيل، أحب شخصية إلى العصر الحديث. لقد رأى فيه الإنسانيون تجسيما لسحر الفن وقوته. وقد خلده بصورة فريدة مونتفردي (1567–1643 Monteverdi) في أورفيوس (Orfeo)، وكرستوف غلوك (1714–1778 Gluck)، وعبر كل منهما عن مشاعر عصره من خلال موسيقاه، وجمع الأخير بين الحبيبين في النهاية، عندما أراد أورفيوس قتل نفسه، فالإخلاص لا يتطلب الحرمان عند إله الحب[28].

كان هذا العصر يتطلب بعث السحر من جانبه الرمزي لا من جانبه الحقيقي. كان يؤمن أن الفن الرفيع لا ينشأ عن التشنجات اللاواعية والنشوة الرهيبة، وإنما ينشأ عن التحكم في ثورة النفس. وفرق الشكل بين مملكة الفن ومملكة الوهم. وأصبحت الفلسفة اللاهوتية والفن اللاهوتي باهتين بجانب الشعر الذى بدت طبيعته نقية وهوى مصفى وسحرا خالصا. وكانت شخصية أورفيوس رمزا لهذه القضية، قضية الشعر الجديد[29]. لقد خلق فن النهضة مع الوعي بأن الشعر الجميل إلهام من الله، فاتخذ الشعراء أمثلة من مغني السحرة. وهكذا لم يبق السحر في الواقع اليومي، وإنما بقي في واقع الفن السامي[30].

ويعتبر شكسبير أحسن من مثل هذا المذهب الجديد شعريا، فالحضور، حضور السر الشيطاني، هو موضوعه الرئيس. وحضور الجاز السحري هو المميز

الرئيس لأسلوبه. فمسرحياته المأساوية تمثل العديد من التحولات السحرية : السحر عن طريق الحب، عن طريق الشر، عن طريق الطمع في الحكم. ونجد ذلك أيضا في ملاهيه مثل كما تهواه وحلم ليلة صيف. ولكن مأساة السحرة القدماء تتمثل أيضا في شكسبير الفنان[31]. يقول تيزيوس في حلم ليلة صيف :

لشعراء والعشاق المجانين،
يتكونون من الوهم، وبعضهم يرى من
لشياطين أكثر مما تستوعبه جهنم الواسعة :
فالمجنون، أي العاشق، يرى، وهو
ليس أقل جنونا، جمال هيلينا مرسوما
فوق جبين بني إثيوبي.
وعين الشاعر، وهي تدور في جنون جميل،
تومئ إلى السماء، وتومئ إلى الأرض،
وتصور، كما يلد المخيلة الحبلى صور
لأشياء غير المعروفة،
قصب ريشة الشاعر، وتضع
سما للعدم الهوائي وتمنحه مقرا ثابتا.
هكذا تهز المخيلة العظيمة،
وتشعر بمسرة ما لا غير،
وتشعر مسبقا بحامل هذه المسرة،
وفي الليل عندما يعترينا الرعب،
ما أسهل أن نتصور الدغل دبا !

وعلى هذا فإن شكسبير لا يرى الفتنة فيما هو خيالي فقط، وإنما يرى فيه الحقيقة أيضا، ولذلك تعمر مسرحياته وجوه شهوانية[32]. ونجد آخر تصريح

لشكسبير عن سحر الشعر في العاصفة، فهو يشبه الشاعر هنا بالإله موضوع المسرحية. فيرى نفسه في شخص بروسبيرو (Prospero)، الذى يثير العواصف بصفته مالك جزيرة ويغرق السفن[33]. ويقول في الأخير :

لممارسة السحر ينقصني الآن فنه :
فلا من روح يعترف بأوامري ؛
ليأس هو نهاية حياتي،
إذا لم تكن عونا لي الصلاة،
لتي تندفع نحو السماء،
لتمارس العنف على النعمة،
وتصلح كل خطوة خاطئة.

ونجد هذه النشوة الخيالية أيضا عند غريملسهاون (Grimmelshausen)، الذى أحب موضوع السحر كما أحبه شكسبير. فذهنه يؤمن بالشياطين القديمة، وقصته سيمبليسيموس تذكرنا بعاصفة شكسبير، فبطله يحل بإحدى الجزر ويصبح بها ساحرا ذا سلطان. وأسيء استعمال السحر في القصص والمسرحيات، التي أنتجها عصر الباروك، فانصرف المثقفون عن موضوعه حتى عما كتبه شكسبير وغيمسها وزن، واشتاقوا إلى الحقيقة والطبيعة والبحث الواقعي، الذى لا تقف نتائجه في الشمس، وكانت لها لذلك قيمة أكبر من السحر العادي[34].

ونشأ الأدب برجوازيا أخلاقيا لا يهتم إلا بالحاضر، ولكن أوربا كانت آنئذ تحملها قوى كبيرة بحيث إن هذا الرفض لم يكن سوى منحى لبعث الماضي من جديد. فالعقول التي أنارها عصر التنوير لم تجد الراحة، فنشأ مذهب جديد عندما أصبح الزمن ناضجا، استطاع أن يكسر جليد الكلاسيكية الهش ويجدد الأدب ويثوِّره. كان ذلك ساعة ميلاد الرومانسية الأوربية، وكانت لهذه الحركة منذ البداية انتشار في أوربا لأنها كانت رد فعل ضد الكلاسيكية، وبدأت في المكان الذى

كانت فيه دعائم العقلانية قوية[35]. فمنذ منتصف القرن الثامن عشر ظهرت في فرنسا وإنجلترا حركة معارضة للكلاسيكية المتعجرفة تحمل معنى أعمق عن الإنسان وعن الثقافة. كانت الكلمة للمربين والمعلمين والفلاسفة الشعبيين وأدباء الصالونات. وفي تلك اللحظة ظهرت ذكرى نقيضهم المعلق : ذكرى الساحر، الذى يحطم الحدود بين الإنسان والإله. الرومانسية تتجه كلها إلى النشوة، فهي شعر النشوة والأسرار، والغيبوبة. وعاد إلى الظهور أصل السحر المنسي، كان الشعراء يبحثون عنه، ومعه ظهرت عادات العصور الساذجة في الواقع وفي الفن، فبدأ الشعراء يعبرون عما هو ساحر ويستحضرون الأرواح ويثيرون الخوف والرعب، كما يثيرون الشهوة والنشوة. فأخذوا يعلمون السحر ويتعلمونه، لا فرق في ذلك بين سحر الشكل وسحر الكلمة في الإيقاع والألحان والصور.

كانت الرومانسية مناقضة للتفكير العقلي، وكان التفسير العلمي للحياة والفن يقف قبالتها على شكل جدار من الأوهام. و قامت على تناقض خاص بها، كانت وظيفته أن يدفعها إلى الإفراط في التعبير، الذى ينتج عنه في إطار اللغة نفسها كثير من التناقض والتهكم والسخرية[36]. فلم تعد للحياة الحديثة أصولها القديمة، وتخلت عن سحريتها وسذاجتها، وكانت الرومانسية نفسها تعيش صراعا داخليا بين نمط التفكير المناسب للعصر والشعور، الذى لم يعد له حدود.فكانت صرخة ضد نزع السحر عن العالم وشوقا إلى العالم القديم الضائع، ولكن المسافة بينها وبين الأصل كانت بعيدة جدا، والصور القديمة للحياة الصافية تشع لها عن بعد، يثير فيها اللذة والرعب. لقد حرص ظهور شكسبير في إنجلترا على ألا تموت النظرة إلى لغز الشعر تماما. فقد عاد النقد الأدبي من جديد إلى الاهتمام بقوة السحر، فرأى في شكسبير "عبقرية طبيعية" لا قواعد لها ولا علاقة لها بالأدب العادي[37].

تكلم الناقد الإنجليزي شيفتسبيري (Shaftesbury) عن الشاعر الذى يبدع متأملا، ولذلك ربيب الآلهة، إنتاجه تصوير في آن واحد، يعلو على التناقض بين

الخيال والعقل. وكان الإنجليز أول من تجرءوا على العودة إلى العصـور القديمـة، العودة إلى ما هو غـيبي، فكـان لأشـعار أوسـيان أثرهـا في أوربـا وتجلـت الثـورة الفكرية في عدة مظاهر[38] وفي ألمانيا وصـف هامـان (Hamman) الشـعر بأنـه نـوع طبيعي من النبوة وفي غوته تحقق الشعر الطبيعي الشيطاني. فقد كان نشـوة بـأتم معنى الكلمة، وضع أعماله في عادة غير طبيعية، واعتبر نفسه آلة في أيـدي قـوة سماوية، فكان يطوف في حالة نشوة جنسية عبر الطبيعة الوحيدة[39].

كانت أشعاره أمضي إلى الدم، وأصبحت كل أعماق الحية المنسية تتحـدث من خلالها. وفي ثورات حبه كانت مشاعره ترتفع إلى القمـة، الـتي تتحـد فيهـا اللـذة بـالألم والحيـاة بـالموت، حيـث يـذوب الفـرد في العناصـر. ومسـرحياته الأسطورية مثل بروموثيوس وغيرها تعبر عن لغة المتأمل العـالمي. وفي بروموثيـوس ارتفع إلى منصب الآلهة، وفي فيرتر ارتفع هـذا التصـاعد إلى المـوت أو تحـول إلى الموت. إن المراهنة التامة على الشيطان وعلى ما هو سـحري في الشـعر هـو الـذى حمل غوته بصورة خاصة على معالجة موضـوع فاوسـت. لقـد أراد أن يعـبر عـن نفسه كشاعر بكل ما له من خصوصيات[40]. وكان هو نفسه سـاحرا، وقـد صـوره فيلاند عند لقائه الأول به على الصورة التالية[41] :

كان ساحرًا جميلا،
ذا عينين سوداوين،
عينين ساحرتين لهما نظرة إلهية
قادرتين على القتل والإحياء
في آن واحد
هكذا ظهر لي نبيًّا..نبيلا
ملِك العقول الحقيقي.
لذلك لم تسأل أحدا عنه
لقد شعرت من أول نظرة إليه.

لم يرد غوته أن تمزقه المخبولات، فقد تراجع أمام الغاية القصوى، وهزيمة فاوست لها قرابة بإخفاق أورفيوس في رحلته إلى العالم السفلي[42]. وقد كان الشاعر دائما طبيب الناس، فهو يتيح لهم أن يعيشوا في خيالهم الغاية القصوى التي تظل خافية عنهم في الواقع. ويقودهم في موكب النساء المجنونات فوق جميع القمم و في أعماق مهاوي اللاوعي ويتركهم سعداء طاهرين[43]. كان هذا التحول الخالد يشكل موضوع غوته، وليس الوجود الهادئ، وكان في الحقيقة يصور نفسه دائما ولكن غنى الإنسان كله كان يظهر في صور وفيرة الأشكال والألوان، وبقي خلقه قضية تحول سحري. كتب عنه ريمر (Riemer) يقول :

"لقد كان غوته بعيدا عن أي نوع من أنواع الادعاء إلى درجة أنه لم يكن يقيم وزنا لكتاباته، ولم تعد تهمه بعد فترة من الزمن، بل لقد نسيها، وكان يتعجب حين يعيد قراءتها من أن يكون هو نفسه قادرا على كتابة شيء من هذا النوع. فقد كانت كتاباته على حد تشبيهه، قشرات كثيرة من كيانه، وجلود الثعابين المتروكة، وقطعا من ألبسته القديمة."

وقال غوته عن الديوان الشرقي ـ الغربي بعد ثمان سنوات من إصداره له : "إن ما فيه سواء كان شرقيا أو عاطفيا لم يعد يعيش في نفسي، فهو يشبه جلد ثعبان ترك في الطريق[44]. ويعتقد آيشندورف أن "الشاعر هو قلب الدنيا". وكيف لا وهو الذى يسبر أغوارها، ويكتشف أسرارها، ويظهر جمالها، ما ظهر منه وما خفي، للعيون، التي لا ترى دواخل الأشياء وخوارجها بوضوح.

وقد استمد الشاعر الإنجليزي ألكسندر بوب صورة قوة الموسيقى من أسطورة أورفيوس، فعبر في إحدى قصائده عن فقدانه لحبيبته، منها قوله[45] :

ولكن سريعا، سريعا جدا، يدير العاشق عينيه،

وتقع الفتاة مرة أخرى، وتموت ثانية، تموت !

فكيف تستدر الآن عطف الشقيقات القاتلات ؟

إنك لم تجرم، إذ لم يكن الحب جريمة.

...وحيدا من غير رفيق

يشدو الشاب منتحبا،

مناديا شبحها

لذي رحل إلى الأبد !

فاسم يوريديكا يدوي

في الغابات

ومع الفيضانات

وفوق الصخور وأغوار الجبال.

أما الشاعر النمساوي راينر ماريا ريلكه، فيقول في مطولته الشعرية "لحنيات إلى أورفيوس"[46] مخاطبا الساحر :

لغناء، كم تعلمه أنت، ليس رغبة،

ليس دعاية لما يدرك في آخر الأمر ؛

إنما الغناء وجود.

الإحالات

1. Walter Muschg, Geschichte der tragischen Literatur , Bern 1948، وقد جعلته معتمدي الأول في هذه الدراسة.

2. أساطير الحب والجمال عند الإغريق، مطبعة الرسالة، بدون تاريخ.

3. ينظر كارل بوسه، تاريخ الأدب العالمي، 1/ 182Karl Busse, Geschichte der Weltliteratur, Leipzig 1910، وكورت روتمان، تاريخ الأدب الألماني، ترجمة سليمان عواد، مراجعة شفيق البساط، منشورات عويدات 1989، ص. 7 وما بعدها.

4. موشغ، ص. 9.

5. ينظر معجم الأعلام في الأساطير اليونانية والرومانية، ترجمة أمين سلامة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص. 45.

6. نفسه.

7. أسطورة آريون، هيرودوت، تأليف ا.ج. إيفانز، ترجمة أمين سلامة، القاهرة، بدون تاريخ، ص. 20، توماس بلفنش، عصر الأساطير، ترجمة رشدي السيسي، مراجعة دكتور محمد صقر خفاجة، القاهرة 1966، ص. 281 وما بعدها، ودريني خشبة، ص. 84.

8. كونيغ، تاريخ الأدب :

Koenig, Robert, Deutsche Literatur Geschichte, Leipzig 1920, 74/1.

9. موشغ، ص. 10.

10. موشغ، ص. 11

11. قاموس كيندلر الأدبي، مجلد :

Kindlers Literatur Lexikon, München 1974, 10698/24.

12. نفسه.

13. موشغ، ص. 11.

14. نفسه، ص. 12.

15. نفسه.

16. نفسه، ص. 13.

17. نفسه.

18. نفسه.

19. نفسه، ص. 14.

20. نفسه.

21. ينظر موشغ، ص. 15، وفرانتسل، موضوعات الأدب العالمي، ص. 428 Elisabeth Frenzel, Stoffe der Weltliteratur, Stuttgart 1963 وتعتقد فرينتسل أن مصدر هذه الشخصية ليس موروثا كيلتيا، وإنما هي من خلق القسيس الإنجليزي غيوفراي مونموت Geoffrey Monmouth بناء على نواة قصة كانت بين يديه.

22. ديوان آيشندورف، 1891 ج1/ 245 Eichendorfs werke, Leipzig 1891، وهي مقطوعة بعنوان في الغربة In der Fremde.

23. أعمال ليناو، Lenaus Werke, Leipzig, 1908, S. 265/1، وهذه المقاطع من الفقرة الخامسة من قصيدة بعنوان : أغاني الغابة Waldlieder.

24. قاموس كيندلر الأدبي مجلد 12/. 5121

25. موشغ، ص. 15.

26. ينظر فيرجيليوس، الإنيادة، القاهرة 1971، ص. 62 وما بعدها.
27. ينظر غوته، فاوست، ترجمة عبد الرحمن بدوي، من المسرح العالمي، 1989، ص. 114.
28. أنظر : Gerhart von Westerman, Knauers Opernführer, S.14
29. موشغ، ص. 15.
30. موشغ ص. 16.
31. ينظر الفصل الخامس، المشهد الأول، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، بدون تاريخ، ص. 89.
32. نفسه، ص. 21.
33. نفسه ص. 22.
34. قاموس كيندلر 3/ 717.
35. موشغ، ص 23.
36. نفسه.
37. نفسه، ص. 24.
38. قاموس كيندلر، 9/ 3528.
39. موشغ ص. 25.
40. جيرو فون فيلبرت، ص. 305.

Gero von Wilpert, Goethe-Lexikon, Stuttgart 1998.

41. موشغ، ص. 25.
42. نفسه، ص. 26.
43. نفسه، ص. 27.
44. نفسه، ص. 31-32.
45. عصر الأساطير، ص. 270-271.

46. Rainer Maria Rilke, Gesammelte Gedichte, Insel-Verlag, 1962, S. 488, I, 3.

من مؤشرات رؤية الاغتراب في القصة القصيرة
للكاتب العراقي، عبد الإله عبد القادر
- قراءة استكشافية -

د. عثمان بدري
جامعة الجزائر

1. مدخل : عن الإطار و"المؤطر"

1.1 : تمتلك الكتابة الإبداعية، الأصيلة، آليات الإعلان عن نفسها وافتكاك الاعتراف الفني والاجتماعي بها من داخلها قبل خارجها، خصوصا إذا كانت صادرة عن مخيلة جموحة، طموحة، تراهن على الانتصار لمبادئ وقيم ثقافة الاختيار والحرية والعدل وتكافؤ الفرص في الحياة، وهي ثقافة تظل مجرد مشروع وجود، أو مجرد شعارات جوفاء لإرادة منفية، بل لإرادة ظالة ومظلة، ما لم تتحقق في دنيا الناس وتتكامل في السمو بحياتهم المادية والمعنوية والحضارية والروحية، على النحو الذي يستشرف بناء مجتمع الفرص التاريخية والحضارية

المتوثبة، الجديدة، أو المسترجعة، "المحينة"، رغم كل المعوقات والتناقضات الطارئة داخليا أو خارجيا أو هما معا.

وإذا كان صحيحا أن "الكتابة" الإبداعية ذات المعايير والأعراف الفنية المتواترة، ليست إلا كتابة متولدة عن "الكتابة" و"القراءة"، في المدارات الأقرب أو القريبة أو البعيدة أو الأبعد[1]، فالأصح أن الحجة المرجعية للكتابة، أيا كان نوعها وخصائص قولها، تكمن في مدى انخراطها الفني في إعادة بناء وتفكيك راهنها الاجتماعي والإنساني والفكري والوجداني والحضاري، المجسد بالفعل لا بالقوة في وتيرة الواقع المادي المشهود في حياة هذا المجتمع أو ذاك من موقع المبدع المتميز الذي بقدر ما تقهره ظروف راهنة فينفصل عنه أو يجتث منه، بقدر ما يزداد اتصالا به وتواصلا معه وتجذرا فيه.

2.1 : وتلك هي "المفارقة"[2] (paradoxe) الأثيرة، التي اقترحها علي استغراقي في القراءة الأفقية والرأسية لكل الأعمال القصصية التي نشرت للمثقف، الكاتب العراقي عبد الإله عبد القادر في مجلدين أنيقين، متكافئين في كل المواصفات[3]. ولعل أول ما يستوقف القارئ هنا يتمثل في جاذبية وحيوية، وربما في خصوصية إنتاج الكاتب عبد الإله عبد القادر لإطار النوع الأدبي الذي تنتمي إليه أعماله القصصية دون أن تنغلق عليه. فإذا كان مفهوم ومحسوس "القص" أو "الحكي" فطري في الإنسان، وقديم، قدم مساحات وعيه بذاته وبمحيطه وبالحياة والكون عبر فعل القول، بل لعله من أخص خصائص انتظام الحياة اليومية المعهودة في كل زمان ومكان، فإن "فن القصة"، على إطلاقه ومصطلح : "القصة القصيرة"، تحديدا، لم يتبلور ويصقل، ليستقل عن غيره من أشكال القول السردية الأخرى إلا حديثا[4].

لكن رغم ذلك فإن "القصة القصيرة" من بين أكثر الأشكال الأدبية عموما وأشكال القول السردي، خصوصا، قابلية لاقتناص "وقع" الواقع الذي تعيد بناءه على نحو حيوي، مركز ومكثف، يقوم على الاختزال في كل شيء : اختزال اللغة، مادة وأسلوبا ووظيفة، اختزال فضاء المكان والزمن والشخصيات، ثم – نتيجة لكل ذلك – اختزال الموقف والرؤية الفنية المقترحة.

ولعل هذه الخصوصية الجمالية هي التي جعلت منها ـ القصة القصيرة ـ فنا مراوغا، عنيدا، يستهوي الكثير من التجارب الإبداعية المبكرة، ولكنه لا ينقاد بسهولة إلا للتجارب الإبداعية الفذة المؤسسة التي أوتيت موهبة القول مشفوعة بامتلاك أدوات إنجازه. وغالبا ما نجد أن فرسان القول الذين ثبتوا في هذا المجال وصاروا محل احتكام فيه، هم أولئك المبدعين الذين استطاعوا أن يتمثلوا ويمثلوا أخص الخصائص الجمالية التي تواترت في الشعر والموسيقى وفي مختلف الفنون المكانية، البصرية كالرسم والنحت، وعرفت بها القصة القصيرة باسم: "**وحدة الانطباع**"، كما ورد ذلك في أشهر تعريف لأحد أبرز معالم الأدب الأمريكي الحديث، وأحد أبرز الأصوات المنفردة في القصة القصيرة (إدجار آلان بو)[5] (Edgar Allan Poe) (1809-1949)، حيث يقول : ((هذا فنان حاذق قد بنى قصة. إذا كان حكيما فإنه لا يشكل أفكاره لتتفق مع حوادثه، بل يبدأ بتصور تأثير واحد معين يريد أن يحدثه، ثم يأخذ في اختراع هذه الحوادث، وربط ما يساعده منها على إيجاد هذا التأثير الذي تصوره سلفا.. وينبغي ألا تكون في العمل كله كلمة واحدة لا تخضع مباشرة أو بطريق غير مباشر "للتصميم الواحد السابق"))[6].

ومن قراءتنا الاستشرافية للأعمال القصصية عند الكاتب عبد الإله عبد القادر، نجد أنها تتكامل مع كثير من عمالقة فن القصة القصيرة في الأدب العربي الحديث والمعاصر، في الاحتكام إلى جماليات القصة القصيرة كما عرفت، نظريا، وإبداعيا عند معالمها الكبار، الأكثر تأثيرا في نشأة وتطور القصة القصيرة في الأدب الغربي الحديث، مثل : (إدجار آلان بو) وشيخ القصة القصيرة في الأدب الفرنسي (جي. دي. موباسان) (Guy De Maupassant) والروسي (أنطوان تشيخوف) لكنها -في الآن نفسه- تستحضر جماليات المخيلة السردية الشرقية في منجزاتها العربية الإسلامية التي تواتر تأثيرها في مدار المخيلة السردية خارج نطاق اللغة العربية، ومن باب أولى، في مدار المخيلة السردية العربية الحديثة.

3.1 : وفي هذا السياق لا يجد القارئ حرجا في استقبال "القصص القصيرة" أو"الأقصوصات الأقصر"[7]، أو - حتى - بعض الأعمال السردية المتأرجحة بين منطق القصة القصيرة ومنطق الرواية[8]، للكاتب عبد الإله عبد القادر، بوصفها حلقات منفصلة ومتصلة معا، إذ بقدر ما تقترح علينا أطرا سردية جزئية خاصة (حالة الانفصال)، بقدر ما تقترح علينا انخراطها في إطار كلي ينتظمها وينظم تناسل رؤيتها للعالم (حالة الاتصال). وهي - باختصار - فن الجزء في إطار الكل، مما يذكرنا بطبيعة ووظيفة ما تواتر نقديا باسم "القصة الإطار"(récit - cadre) أو : "القصة الإطارية[9]،التي نجد لها منطقا سرديا قائما في العمل الحكائي الشرقي الفذ الذي (بيأته) وأعادت إنتاجه اللغة العربية أثناء العصر العباسي، ببغداد بعنوان : "ألف ليلة وليلة"[10]، بشكل خاص، وفي بعض الأعمال القصصية أو الروائية أو المسرحية في الأدب العربي الحديث، بشكل عام.

4.1 : وإذا كانت الإحاطة بكل مدارات القول في النسيج القصصي للكاتب عبد الإله عبد القادر تبدو متعذرة في مقام قراءة استكشافية، فإن ما يتصدر واجهة هذه الأعمال القصصية، يتمثل في بناء "وحدة الانطباع" بالغربة وبرؤية الاغتراب

داخل الوطن (العراق) أو في الفضاء الإقليمي والقومي : (الشارقة – دبي – فاس) الخ، ومن باب أولى في فضاء "المنافي" الاضطرارية، الآسيوية، أو الأوربية، مثل مدينة "ستوكهولم" بالنرويج، على وجه الخصوص.

فمن موقع هيمنة هذا المدار الدلالي الالتفافي، تتكامل كل الأعمال القصصية البالغ عددها ثلاثة وتسعين (93) قصة، للكاتب عبد الإله عبد القادر، في اقتراح نفسها على القارئ، كمنظومة سردية متوالدة من بعضها، كما تتوالد الخلايا الطبيعية من بعضها حينا، ومتكاملة فيما بينها، كما تتكامل أجزاء البنية العضوية للجسم حينا آخر.

وهي - بهذا وذاك – تتكامل في إدخال القارئ، كطرف مشارك في بلورة قوة اقتراحها لإطار فني مركب لرؤية أشمل مما هو مؤطر جزئيا في خطابها السردي المظهر : رؤية تتسع لفحوى الأصوات الشعرية دون حضور قائليها وللمشاهد الدرامية الجنائزية دون انتظام في معايير البناء المسرحي الدرامي، وللموقف الملحمي و"التعاويذ" الأسطورية دون استحضار ملحمة أو أسطورة بعينها.

2. مؤشرات "رؤية الاغتراب" في القصة القصيرة للكاتب عبد الإله عبد القادر

انطلاقا من الإضاءات السابقة نقترح الدخول في صلب الموضوع الأساس، بسؤال أساس، وهو : "فيم" و"كيف" تبدو مؤشرات "رؤية الاغتراب"، التي تتكامل مختلف مستويات القول القصصي في بنائها والتعبير عن وقعها ؟ لنسجل - بداية – أن "رؤية الاغتراب"، ليست هي مدار القول القصصي الوحيد في الأعمال القصصية لعبد الإله عبد القادر، وإنما هي المجال الدلالي الأبرز الذي

"يستقطب" داخله مجالات دلالية أخرى يصل بعضها براهن الزمن العربي الذي تتآكل فيه حياة المجتمع من الداخل نتيجة غياب أو تغييب "مشروع مجتمع" ديموقراطي شامل ومتجذر في حياة المجتمع بكامله، بصفة عامة، وفي حياة الأوساط الثقافية والأدبية والسياسية والاجتماعية النخبوية، بصفة خاصة، ويتصل بعضها الآخر باتساع مساحة افتقاد الكرامة الإنسانية على المستوى الأفقي وتغذية الشعور الاجتماعي والجمعي العام بافتقاد الهدف وتلاشي المعنى وتشظي الهوية على المستوى الرأسي نتيجة حسابات استراتيجية محلية وإقليمية وعالمية خاطئة التقدير، إن لم يكن مردودها في الاتجاه المعاكس تماما، مما أدى بالضرورة إلى أن يكون منطق الانهزام الحضاري الداخلي، قبل الهزائم السياسية والعسكرية والاقتصادية المتلاحقة، هو الذي يتحكم في وتيرة الحياة الإنسانية للفرد والمجتمع على حد سواء.

والنتيجة الفورية لذلك هي – بالطبع – تحول التشبع الذهني والوجداني بالصيغة المركبة لثقافة الهزيمة الحضارية إلى وتيرة موت بالحياة . وهذا – على وجه التقريب – ما تقترحه الأعمال القصصية للكاتب عبد الإله عبد القادر، على القارئ من موقع "رؤية الاغتراب" التي نفضل استكشافها من خلال تحديد وتحليل أبرز – وليس كل – المؤشرات الخارجية والداخلية المحيلة عليها، وذلك فيما يأتي :

1.2. المؤشرات الخارجية لرؤية الاغتراب

لا نعني بذلك – كما قد يفهم – مؤشرات المحيط الخارجي "الماقبلي" الذي ليس له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بما تظهره أو تضمره النصوص السردية القصصية التي بين أيدينا، وإن كان هذا المحيط الخارجي الضاغط، هو الذي

يمثل العلة الأولى للقول، وإنما نعني بذلك بعض اللافتات والجمل أو العبارات أو الفقرات أو الكلمات اللغوية "الخارج/ نصية" أو "الموازية" للنص، أو التي تدخل في النص من موقعها كمؤشر منفصل عن صياغته الخطية، ومتصل برؤيته الفنية، الجزئية أو الكلية، مثل "جمل" و"عبارات"، وربما فقرات "الإهداء" الواردة في ثنايا الأعمال القصصية، ومؤشر عناوين المجموعات القصصية وعناوين القصص، ومؤشر المكان والزمان، المعلن أو التقديري، الذي ارتبطت به معظم الأعمال القصصية لعبد الإله عبد القادر. وإلى ذلك نوضح حقيقة مؤداها أن استكشاف التشكل النصي الداخلي لرؤية الاغتراب، يقتضي ـ بالضرورة ـ معاينة المؤشرات الخارجية التي تؤدي ـ في الواقع ـ وظيفة استطلاع إجمالي داخل النصوص القصصية نفسها.

والآن "فيم" و"كيف" تبدو هذه المؤشرات ؟

1.1.2. مؤشر الإهداء (الإهداءات)

تجدر الإشارة هنا إلى أن خطاب إهداء الأعمال الإبداعية أو ـ حتى ـ الفكرية، يتواتر ـ غالبا ـ في الأعمال التي كتبت من موقع "اللاانسجام" بحثا عن "الانسجام"، وتعتبر ظاهرة "الغربة" و"حالات" "الاغتراب" الفعليين أو المجازيين، من بين أبرز المجالات التي ارتبطت بها إهداءات المبدعين بوجه خاص، والكتاب على إطلاقهم بوجه عام. وفي هذا السياق، تنتظم كل الإهداءات الواردة بالأعمال القصصية لعبد الإله عبد القادر، في استشراف قيم "الاتصال" و"التواصل" و"الانتماء" و"التجذر"، انطلاقا من التشبع بقيم "الانفصال" و"النفي" و"الاغتراب" و"الاجتثاث"، وكل ذلك ينخرط في بناء "مفارقة" وجودية أكبر من مجرد ظاهرة الغربة وحالات الاغتراب ونعني بذلك جدلية نفي وإثبات

"الهوية"، المادية والمعنوية والروحية التي تختزلها هذه الأعمال في "الوطن"، على نحو يذكرنا بالبحث عن الذات والمعنى في المنزل الأول (الوطن) الذي قال فيه أبو تمام :

نقل فؤادك حيث شئت من الهوى ... ما الحب إلا للحبيب الأول
كم منزل في الأرض يألفه الفتى ... وحنينه أبدا لأول منزل

ولعل هذا ما تكاملت في التعبير عنه والتعبير به معا، مؤشرات الإهداء، التي نستعرضها فيما يأتي :

1.1.1.2. في مجموعة "الجنرال" : "إلى الروائي الراحل غائب طعمة فرمان الذي زحف الجليد إلى قلبه، ولم تسعفه شمس بلادي، فتجمد قلبه وانتصر الجليد"[11].

2.1.1.2 : في مجموعة "هنادي.. النخلة والسنونو": ".. إلى زوجتي.. وبناتي.. رفيقات سفري في الغربة[12]...

3.1.1.2 : في المجموعة نفسها : "إلى الحبيبة هنادي، حينما أتذكرك.. أتذكر صباح بلادي، فيا عشقي، يا فجر بلادي، متى أطالعك[13] ؟!".

4.1.1.2 : نفسها : "إلى كل الغرباء في كل مدن المنفى"[14].

5.1.1.2 : في مجموعة "مرثية لكلكامش" : "للوطن أكتب وأغني بحزن عميق"[15].

6.1.1.2 : في مجموعة "غريبان على الشاطئ الآخر" : "سيدتي.. لصمت البحر.. وثورته.. للنخلة واللوز الأخضر.. ولعينيك"[16].

ودون الـدخول في إبـراز تفاصـيل وخصوصـيات القـول في هـذه النصـوص "الثانوية" فإننا يمكن أن نختزل وصفها بأنها تمثل لوحة مفاتيح ضوئية مركزيـة ذات إشارات وامضـة، مكثفـة في طبيعـة قولهـا وفي وظيفتهـا الفنيـة، التعبيريـة والدلالية معا،مما يجعلها أقرب إلى "فحـوى" الخطـاب الشـعري الـذي جعلـها تتفاعل فيما بينها وبين العناوين الكبرى أو الصغرى الواردة في سياقها وفيما بين كل ذلك وبين أشكال القول القصصي كلـها للكاتـب عبـد الإلـه عبـد القـادر، في تركيز وعي و"لا وعي" المتلقي بـ"رؤية الاغتراب" الـتي تلاشـت فيهـا الفواصـل والحدود بين "المعبر" و"المعبر عنه" و"المعبر به" لتحل جميعا في بعضها وتتحـول إلى كل في واحد، هـو "رؤيـة اغـتراب" "الـوطن"، القريـب، البعيـد، المنفصـل، المتصل، المجتث من الحياة، والمتجذر فيها.

ومما عمق الشـعور بهـذه "الرؤيـة المفارقـة" هنـا، ذلـك التـوامض الشـعري المشحون حزنا دافئا شخصته حينا وأوحت بـه حينـا آخـر، مختلـف الوحـدات اللغوية الصغرى أو الكبرى أو الأكبر، الـتي اسـتطاعت أن تولـد ممـا هـو مرئـي ومنطوق ومسموع ومرسوم، مشهدا تعبيريا مضمرا أدخل في مقام الرثـاء الهـامس، المتعاطف، المتجذر في الوطن دون عويل أو ادعاء الوصاية على المناقب والخصـال الوطنية الفجة.

1.2. مؤشر "العنوان" لرؤية الاغتراب في القصة القصيرة عند الكاتب عبد الإله عبد القادر

1.1.2 : يعتبر"مؤشر"، (العنـوان)[17] (Le Titre) مـن المؤشـرات الفنيـة والمعرفيـة والمنهجيـة، الـتي تتصـدر مـا تـواتر تداولـه في النقـد الأدبـي الحـديث باسـم :

"الكلمات المفاتيح" (Les mots clés) ، التي يتيح تشخيص طبيعتها وتحديد وظائفها فرصا احتمالية أكثر لإضاءة الأعمال الإبداعية واستكشاف خصائص قولها، والطموح – ربما – إلى اكتشاف هويتها الجمالية والمعنوية المتميزة.

ومن الطبيعي أن بناء العناوين يختلف باختلاف خصائص النوع الأدبي، في أصوله أو في متفرعاته وباختلاف الاتجاهات الأدبية المتواترة، بل يختلف باختلاف الرؤى والأدوات الفنية المتمايزة بين المبدعين داخل النوع الأدبي الواحد، ومن منطلق الاتجاه الأدبي الواحد، أيضا، وانطلاقا من هذه الخلفية المختزلة نتساءل في صلب الموضوع :

ما الذي يستوقفنا في منظومة عناوين القصة القصيرة عند الكاتب عبد الإله عبد القادر ؟ ثمة الكثير مما يستوقف القارئ في هذه العناوين، مما قد لا يتسع هذا البحث للإحاطة به، ولكن يمكن اختزال ذلك أو أهمه، في معاينة مستويين متكاملين، وإن تمايزا من الناحية المنهجية، وهما : مستوى طبيعة القول، ومستوى البناء الوظيفي للقول، وبعبارة أخرى أكثر شيوعا وألفة: مستوى البناء الشكلي (اللغوي) للعنوان، في إطار خصوصيات النوع الأدبي المتصدر : (القصة القصيرة)، ومن موقع الاستظلال بالاتجاه الواقعي التعبيري، الذي يصل كثيرا من هذه الأعمال بالقصة القصيرة القائمة على تشخيص (personnification) "وقع" الرعب الداخلي والخارجي لمجرى الحياة الإنسانية، خصوصا عند الكاتب، الأمريكي، العملاق (Edgar Alain Poe)، والمستوى الثاني هو مستوى التأشير الدلالي الذي تمفصله "رؤية الاغتراب"، بوصفها "وحدة الانطباع"التي تتكامل

في تشخيصها والتعبير عن "وقعها" كل الأعمال القصصية للكاتب عبد الإلـه عبـد القادر، انطلاقا من مؤشر العنوان فيها.

وانطلاقا من المعاينة العينية والإجمالية لطبيعة العناوين المقترحة استخلصنا الخصائص الآتية :

2.1.2. طبيعة البناء الشكلي للعنوان

لاشـك أن استكشـاف وظيفـة أي مؤشـر، في أي مسـتوى، مـن مسـتويات القول، يتوقف على فهم طبيعته.

وفي مقام مقال القصة القصيرة نسعى إلى معرفة طبيعة البناء الشكلي للعنوان من حيث الطول والقصر ومن حيث "وقع" العناصر الفنية الأكثـر دورانـا في هـذه العناوين، كما يمكن أن يتضح لنا ذلك فيما يأتي:

من حيث البناء الشكلي (الكمي) تتراوح عناوين القصـة القصـيرة هنـا بـين ثلاثة أنماط تركيبية للعنوان، هي :

أ : نمط العنوان القصير الذي يكتفي بكلمة واحدة، أشبه ما تكون بالصـورة الملتقطة "عن قرب"، التي تنتظمها تشكلات متنوعة للإسم، ماديا كان أو معنويا أو هما معا، حيث "الوقع" المهيمن في كـل عنـاوين هـذا الـنمط هـو "وقـع" المـدرك المكاني، مثل : (الطاعون ـ الربيع ـ رصيف ـ الجنرال ـ عنتر ـ أنيميا ـ المرفأ ـ الحصار ـ مزنة ـ ابتسامة ـ اليانكي ـ المحطة ـ القطار ـ القديسة ـ محرم ـ الجنية ـ الرحيل ـ عذاب ـ ضياع ـ سالي ـ حيرة ـ هربال ـ الكافور ـ الخان، الخ.).

ب : نمط العنوان التقليدي المتوسط الطول، الذي يبدو أكثر تواترا في مساحة عنونة مختلف أشكال القول الأدبي عموما، وفي أشكال القول السردي خصوصا، حيث يتأسس العنوان هنا على "تعيين" وقع "حالة"، بوجود "مسند" و"مسند إليه" من خلال الإسم والصفة أو من خلال إضافة إسم لاسم آخر قد يكون متجانسا معه وقد يكون مستعارا له من جذر آخر، ويظهر ذلك في العناوين الآتية :

(الرجل الجليدي ـ الصوت والصدى ـ أوراق مبعثرة ـ عشق بابلي ـ الصغيرة والوطن ـ القصيدة الأخيرة ـ الحصار والخازوق ـ مرثية لكلكامش ـ الرقم "س" ـ عيد ميلاد ـ البيت العتيق ـ طوفان الدم ـ الرصاصة الأخيرة ـ زهرة الظلام ـ سنة واحدة ـ العاشق والبحر ـ العد التنازلي ـ اللقاء الأخير ـ زقاق الرمان).

جـ : نمط العناوين "المشهدية" الطويلة التي تقوم على "تضايف" مسانيد متعددة تتكامل في جعل وقع الحالة المقترحة لافتة "مشهدية" مركبة يؤطرها المدرك المكاني أو الزمني أو "الزمكاني"، ويتضح في هذا النمط منطق الصورة المأخوذة عن بعد.

وتتمثل عناوين هذا النمط في : (جثة رجل مجهول الهوية ـ القطار القادم من الجنوب ـ زيارة السيد الرئيس ـ أبو الشامات يموت ضاحكا ـ هموم علوان الأحدب ـ ملف السيد عبود ـ ذكريات الأيام الأولى للحرب ـ هنادي.. الرحيل الأول ـ هنادي.. الرحيل الثاني ـ حجرة أم علوان ـ صمت علوان الأحدب ـ العم عبدو.. وآلام عويس التي انتهت ـ أفول الوجه الآخر ـ مالك الحزين الذي تمنى لو يتبلد ـ غدا تقولين كان ـ عذابات مالك الحزين ـ أيام ما قبل العشق ـ أول أيام العشق ـ اليوم الثاني للعشق ـ النخلة واللوز الأخضر ـ دبي.. البر الثاني). وبصرف النظر

عن مدى تكامل عناصر هذه اللوحة الأمامية، في التأشير لخصائص النوع الأدبي الذي ارتبطت به، وبصرف النظر، أيضا، عن مدى تكاملها في التأشير لطبيعة الاتجاه الأدبي الواقعي (الانتقائي) الذي يستغرقه الاتجاه المعاكس لمجرى الحياة المحسوسة في دنيا الناس، فإن الخاصية المميزة التي نستخلصها، تتمثل في أن كل العناوين المقترحة موصولة، جزئيا حينا وكليا حينا آخر، ببعضها من حيث انتشارها الكمي الأفقي في نسق صياغتها وفي مجالها الموضوعاتي الأكبر الذي تتناسل داخله من بعضها، مما يجعلها تتكامل في التأشير لنظام "القصة/ الإطار" أو : "القصة الإطارية" التي يتمثل مركز القول فيها، في قصة "علوان الأحدب"، "المعادل الموضوعي"[18] (Objective corrélative) لمعاناة الموت بالحياة على المستوى الخاص بالكاتب عبد الإله عبد القادر، وعلى المستوى العام للعراق، وعلى المستوى الأعم الذي يمكن أن تتسع فيه دائرة المأساة لتشمل شتى أشكال الانكسار والتشظي في راهن الزمن العربي كله.

3.1.2. مستوى التأشير الدلالي للعنوان

يتضح مما تقدم أن طبيعة المؤشرات الشكلية للعناوين في الأعمال القصصية لعبد الإله عبد القادر مؤسسة ـ في الواقع ـ على مستوى التأشير الوظيفي، الدلالي لهذه العناوين، فإذا قرأناها قراءة متعامدة، أفقيا ورأسيا، سنجد أن المنطق الذي تقترحه على القارئ هو منطق استقبالها بوصفها "فن الجزء" في إطار "الكل" و"فن الكل" في إطار "الجزء"، وبما أنها كذلك، فهذا يعني ـ بالضرورة ـ أنها عناوين مفسرة دلاليا ببعضها البعض، على نحو مباشر مظهر العلاقة الدلالية حينا وعلى نحو غير مباشر مضمر العلاقة الدلالية حينا آخر. ورغم تعدد وتنوع المؤشرات الدلالية للعنونة بتعدد وتنوع مجالات القول القصصي، فإن كل

العناوين، الأصول منها والفروع، تتكامل في التأشير الدلالي، المباشر، أو الضمني لرؤية الاغتراب، التي لم يعد مبعثها هنا مجرد الصوت الجنائزي المنبعث في حياة المنفى، احتجاجا على ما هو عليه واقع حال بلد، كالعراق عومت قدراته وصودرت مقدرات أبنائه فحسب، وإنما مبعثها الاحتكام القهري إلى مفارقة وجودية كبرى، تتمثل في "وقع" مشهد "الموت بالحياة"، على نحو "ميلودرامي"، يستحضر - من وراء حجاب - المفارقة الفذة لأبي الطيب المتنبي، حين قال في واقع الزمن العربي المتآكل بالأمس، المتماثل مع اليوم :

من يهن يسهل الهوان عليه   مالجرح بميت إيلام !...

وللضرورة نكتفي هنا بالمعاينة الإجمالية لدلالات بعض العناوين التي يمكن اعتبارها " فرض كفاية " لا يحجب أهمية " فرض العين "، ولكنه ينوب منابها دلاليا في جل الأعمال القصصية التي يبدو أن مبدعها أراد - في المنشأ - أن يختزل رثاء بلده، في رثائه لذاته المتشظية شعرا، فإذا به يجد في مقال القصة القصيرة الإطار الأنسب تجسيدا لذلك وتعبيرا عنه.

وفي هذا السياق نشير إلى أن كل العناوين البالغ عددها ثلاثة وتسعين عنوانا، ما بين أصلي ومتولد عنه، تتكامل، كليا أو جزئيا، في تأطير وبناء "وحدة الانطباع" بالحالات المتنوعة للغربة والاغتراب، من موقع معاناة حياة المنفى خارج الوطن، التي أنتجتها حياة الرعب والخوف والاستنفار في المجهول المأساوي، بلا هدف أو معنى أو قيمة، داخل الوطن.

غير أننا لاحظنا أنه كلما كانت عناوين "القصص" أو "الأقصوصات" أكثر ارتباطا بمعاناة الشخصية المركزية (علوان الأحدب)، بوصفها "القناع الفني"

لمعاناة شخصية المبدع العراقي المتشبع بمعاناة العراق للموت بالحياة، كلما كانت مثقلة دلاليا برؤية الاغتراب، كما يظهر ذلك ـ على سبيل المثال ـ في العناوين الآتية : (الطاعون ـ الموت ـ الرجل الجليدي ـ جثة رجل مجهول الهوية ـ سنة واحدة فقط ـ أبو الشامات يموت ضاحكا ـ طوفان الدم ـ هموم علوان الأحدب ـ الرحيل ـ الرقم "س" ـ هنادي .. الرحيل الأول ـ هنادي .. الرحيل الثاني ـ صمت علوان الأحدب ـ مرثية لكلكامش ـ الكافور ـ مالك الحزين الذي تمنى لو يتبلد ـ عذابات مالك الحزين ـ من يريد ذبح علوان الأحدب ـ أيام ما قبل العشق ـ أول أيام العشق ـ اليوم الثاني للعشق ـ أوراق مبعثرة ـ عذاب ـ ضياع ـ البيت العتيق ـ عيد ميلاد ـ زهرة الظلام ـ العاشق والبحر ـ العد التنازلي ـ رحيل النوارس ـ دبي .. البر الثاني، الخ.). فكل هذه العناوين تتكامل، تكاملا يكاد يكون كليا، في " تأطير" حالات وجودية ذات وقع جنائزي تتوامض فيه مؤشرات رؤية الاغتراب سواء أكان ذلك في سياق الانفصال عن الوطن والاجتثاث منه : (الرجل الجليدي ـ سنة واحدة فقط ـ هموم علوان الأحدب ـ صمت علوان الأحدب ـ دبي .. البر الثاني)، أو كان في سياق الاتصال به والتجذر في مآسيه : (الطاعون ـ جثة رجل مجهول الهوية ـ طوفان الدم ـ رحيل النوارس ـ الكافور ـ زهرة الظلام ـ مرثية لكلكامش، الخ)، مما يعني في الحالتين نفي الهوية المعنوية المركبة للوطن وتشظي الكينونة العينية للإنسان، وتلك هي الإشكالية الأم التي تختزل مباعث ومتجليات رؤية الاغتراب في هذه الأعمال القصصية . وفي هذا السياق يمكن أن نختبر مؤشرات رؤية الاغتراب في ثلاثة عناوين انتقيناها ـ على

سبيل المثال لا الحصر ـ وهي : "الطاعون ـ الرجل الجليدي ـ سنة واحدة فقط"، ونقترح معاينتها فيما يأتي :

4.1.2. مباعث رؤية الاغتراب في عنوان "الطاعون"

يعتبر عنوان "الطاعون"، عنوانا جذريا، تولدت منه عشرات العناوين القصصية التي أنتجها المشهد الجنائزي "الميلودرامي" للعراق منذ الخريف المأساوي من سنة 1991، على الخصوص، كما تؤشر إلى ذلك الأماكن والتواريخ التي ارتبطت بها عناوين مجموعة "الجنرال" التي يتصدرها عنوان "الطاعون". وكما هو معلوم، فـ "الطاعون" يرتبط باسم وباء كارثي مدمر للحياة الخاصة والعامة، فمجرد استخدام هذا "الإسم"، خارج سياق النسيج النصي، يثير في المتلقي الشعور بالفزع والرعب وتوقع الموت الحتمي، البشع، الذي يدرك القاصي والداني، ويولد حالة استنفار عشوائي بحثا عن أي منفذ يتيح الهجرة والارتحال والفرار من مجال هذا الوباء الفتاك الذي يأكل الحياة كما تأكل النار الهشيم، وكل ذلك يهيئ ـ في الواقع ـ لنشوء حالة غربة عامة لا تلبث أن تتحول إلى رؤية اغتراب، خصوصا إذا علمنا أن المبدع لم يستخدم هذا العنوان في سياق دلالته الحرفية المتواضع عليها، وإنما هو وظف "وقع" هذا الإسم المهول، المرعب، ليعبر به عن اتساع مساحة الوعي الاجتماعي، الجمعي، بمباعث الاحتكام القهري لثقافة "الموت بالحياة"، فعنوان "الطاعون" إذا معبر به عن "طاعون" من نوع آخر، لأن "الطاعون" الحقيقي جاء في شكل شائعة وهمية لم تلبث أن تهافتت طبيا بمجرد أن اتضح أن موت عراف هذه النبوءة، لم يكن بسبب الطاعون وإنما كان نتيجة سكتة قلبية، إلا أن ذلك لم يمنع أن تتحول هذه

النبوءة الكاذبة طبيا إلى "تعويذة" يومية مؤسسة لحالات متنوعة للغربة والاغتراب داخل الوطن الموبوء الذي هد كيانه وتشظت كينونته، كما يستشف ذلك من كل الكلمات والجمل والفقرات التي تكاملت في هذه القصة لبناء **وحدة الانطباع بوجود مباعث متجذرة للهجرة والترحال والغربة**، ومن ثمة **لرؤية الاغتراب** : "قال الرجل ذو اللحية البيضاء : دعونا **نرحل اليوم**، لقد **أزف موعدنا**، ولم يعد **لنا رزق**، كل **الأبواب أغلقت بوجوهنا**، **وحل الشيطان في كل حواري المدينة**، لقد تلبسنا الشيطان، إن **الوباء قادم إلى هذه الأرض**، **طاعون سيحل في كل مكان** "[19]، "تجمع أهل المدينة عند باب بيته، وحملوا جثمانه بخشوع، وقبروه في **وسط المدينة**، وأصبح **قبره مزارا**، **ونبوءته قصصا طويلة وأساطير تحكى**.. أما العجائز فقد كن **يقصصن على الصغار كل مساء** حكاية **العجوز الذي تنبأ بالطاعون**"[20].

5.1.2. معاناة الاغتراب في الغربة، في عنوان : "الرجل الجليدي"[21]

إذا كان عنوان "الطاعون" قد رسم إطارا دراميا لمشهد جنائزي عام، ستتولد منه حالات المعاناة العينية، الآنية للغربة والاغتراب، فإن عنوان "الرجل الجليدي"، يقترح علينا نوعا من المعاينة الوجودية لمعاناة الاغتراب في الغربة، باستثمار "وقع" المدرك المكاني، كمعادل لنفي الهوية والكينونة في حالة الانفصال عن الوطن ومحاولة الاتصال به، معا. ولعل أول انطباع فوري، يثيره عنوان "الرجل الجليدي" في المتلقي، يتمثل في الانصراف بخياله إلى البيئة الطبيعية الجليدية، المتصلبة، المعتمة التي ترتبط بالحياة في أقصى القطب الشمالي، أو

ببعض المجتمعات الأوربية التي تبدو حياتها في حكم الحياة الجليدية للقطب الشمالي، وفي حدود هذا الانطباع الحاف خارج النص، يبدو الأمر طبيعيا لأننا هنا بصدد لافتة تحيل على حياة إنسانية متجذرة في بيئتها الطبيعية الجليدية.

غير أننا إذا ربطنا هذه اللافتة المشهدية البيئية، بمدار القول القصصي الذي أطرته، سنجد أن الأمر مفارق لذلك تماما، وذلك لأننا هنا لسنا بصدد مقام حال "رجل جليدي" حقيقي يستهوينا فيه استكشاف "المجهول" في عالم جليدي، طريف وغريب عن عالم النور، وإنما نحن هنا بصدد مقام حال "رجل جليدي" هامشي، مزيف، اجتثته نبوءة "الطاعون" من مكامنه، وقذفت به ـ عشوائيا ـ في عالم غريب، تبدو له فيه الحياة قد فقدت مجراها ومعناها، وتحولت إلى شبح جليدي، متصلب، أجوف، يلفظ كيانه العضوي المحسوس ويمعن في مصادرة كينونته المعنوية والروحية، رغم انضباطه في الإقرار بحياة الهامش الذي لا معنى له حتى في هامشيته.

وإذا فهل يمكن أن نفترض أن من بين ما يقترحه علينا عنوان : "الرجل الجليدي"، هو معاناة رؤية الاغتراب في عالم الغربة، الذي يزداد وقعه، في مجال الكيان المكاني الجليدي المتصلب ؟

الأرجح أن ذلك ما تكاملت في تشخيصه والتعبير عن وقعه المنتقيات السردية الآتية : "كانت الغربة قد **أتعبته**، **سنين طوالا يتجول من مدينة إلى أخرى**، هذه محطته الأخيرة، **مدينة ملعونة بالثلج والبرد واللاشعور**، قضى أيامه **دون أن يدرك عددها.. أصبح رجلا جليديا بلا أطراف، تجمدت أحاسيسه وعواطفه وشعوره وأحلامه، وقيمه**، وأخذ يتحرك، يأكل، ينام، يضاجع، مثل **دب**

قطبي"[22]، فكل وحدات هذا النص تتكامل في بناء صورة "كاريكاتورية" "للرجل الجليدي" المزيف، الذي اختزلت حياته في : "مثل دب قطبي".

ومن موقع تشبع "الرجل الجليدي" المزيف، بأنه مجرد حالة عرضية طارئة، حتى على مستوى هذا العالم الجليدي الغريب الذي لا يراه في الظاهر أو الباطن إلا دببا قطبية تسخر منه وتتوعده معا، من هذا الموقع، يقرر ـ فيما يشبه حلم اليقظة ـ استكشاف كينونته الدفينة، بالعودة إلى بلاده، مفضلا، الموت ـ إن أزف ـ مستظلا بتوهج الشمس الساطعة، على الموت بين أحضان الدببة القطبية.

إلا أن نفاذ ونفوذ نبوءة "الطاعون" الذي اجتثه من مكامنه وألحقه بهامش حياة الدببة القطبية، يصادر منه حتى مجرد أن يحلم بالعودة إلى الوطن، على ما في ذلك من هول وأهوال، ليظل **مجرد رهينة للأشباه الطارئة**، **المزيفة للحياة الجليدية التي بقدر ما يستجدي الاحتماء بها**، **محافظة على بقاء نوعه**، بقدر ما تمعن في هد كيانه **واجتثاث كينونته** : "وصل المطار، وقف أمام المقصف، كان الطابور طويلا حينما وصل إلى المضيفة الأرضية تأسفت وقالت :

ـ لقد تأخرت أيها الرجل الجليدي.

ـ.......................... ! !

ـ فرصة أخرى.

ـ فرصة أخرى !

قالها برعب، وتمتم مع نفسه :

لا أظن! ! "[23].

6.1.2. معاناة الاغتراب "الزمكاني" في عنوان "سنة واحدة فقط"[24]

يتكامل عنوان "سنة واحدة فقط" مع عناوين قصصية أخرى كثيرة لعبد الإله عبد القادر[25]، في اقتناص "وقع" وقائع وحالات معاناة الاغتراب في الغربة من خلال تشخيص دلالة المدرك الزمني والمكاني وتحويلهما إلى "موقف" "وجودي" "زمكاني"، مفارق في كل شيء، مما يعني أن "رؤية العالم"[26] (vision du monde)، من موقع الاغتراب في الغربة عند عبد الإله عبد القادر، لا يمكن أن تؤطر مكانيا كما نجد ذلك في بعض العناوين المؤَهِّلة للمدرك المكاني، مثل: "الرجل الجليدي ـ المحطة ـ جثة رجل مجهول الهوية ـ رصيف ـ المرفأ ـ البيت العتيق ـ زهرة الظلام ـ الشارع ـ دبي.. البر الثاني"، أو زمنيا،كما نلاحظ ذلك لأول وهلة في العناوين المبرزة للمدرك الزمني، مثل: "سنة واحدة فقط ـ عيد ميلاد ـ ذكريات الأيام الأولى للحرب ـ الرحيل ـ هنادي .. الرحيل الأول ـ هنادي.. الرحيل الثاني ـ أيام ما قبل العشق ـ أول أيام العشق ـ اليوم الثاني للعشق، الخ."، وإنما هي ـ رؤية العالم من موقع الاغتراب ـ تفاعل وجودي، كيميائي، لوقع الدلالات المكانية والزمنية معا، إذ ما أكثر ما نجد في العالم القصصي عند هذا الكاتب، أن المؤشرات المكانية لمعاناة الاغتراب في الغربة تحيل على المؤشرات الزمنية، لينتج عن ذلك صيغة مركبة يمكن لنا أن نصفها بـ : "زمكنة" رؤية الاغتراب، على نحو ما يبدو ذلك ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ في عنوان : "سنة واحدة فقط"، حيث نلاحظ أن العلاقة الزمنية التي تؤطرها اللغة هنا، تنتمي إلى مستوى الزمن الخارجي، الآلي، الذي يحتكم فيه للمدى "الكمي"، مثل : الساعة ـ اليوم ـ الأسبوع ـ الشهر ـ السنة، الخ. مما يعني أنه زمن ضرورة التواجد المؤقت للكيان وليس زمن وجود الكينونة، وكونه كذلك يجعله في حكم المدركات الكمية للزمن في شكل رقم منذر ومتوعد معا : "سنة واحدة فقط" ليس لأن لوائح تمديد أو تجديد الإقامة المؤقتة ـ أصلا ـ للبلد

المستقبل، تقتضي ذلك، ولكن لأن اجترار المغترب لمرارة الاغتراب، **جعلته** "يشيء" كيانه ويختزل تلاشي كينونته في مجرد معاينة رقمية صماء أشبه ما تكون بالودائع المؤقتة التي لا هوية لها إلا في الأرقام المحيلة عليها : " **عشرون سنة من الغربة وهو يراجع هذا الشباك**، قبل **عشرين عاما اكتأب حينما وقف لأول مرة**، واكتشف أن اسمه **استعيض عنه بالرقم**، **وتحول إلى مجرد رقم**، بل أصبحت علاقة وجوده مع الشباك، الذي لا يعرفه إلا **برقم الإقامة**.

ـ جاسم المطير، ليس المهم اسمك وتاريخك وهمومك وطموحاتك .. فأنت هنا **مغترب تحمل رقما مسجلا بدائرة الهجرة**... **فقط رقم... لا غير**"[27].

"سنة واحدة فقط"... فكر لو رمى جواز سفره بالبحر وظل بلا مستند رسمي، أو لو... ماذا !!؟ ... سنة ؟... فقط ؟ !! ...

هل **سيبقى العمر كله ينتظر سنة... وأخرى**...

انطلق إلى الشوارع التي لم تستطع أن تحتو يه... سنة واحدة فقط... ترن في صدغيه... وبدأ يهذي... يهذي... يهذي..."[28].

وإذا فعنوان " سنة واحدة فقط " مؤشر فني دال، بمظهره ومضمره، على اقتناص مخيلة المبدع، عبد الإله عبد القادر، لتحول حالات الوجود العيني المشبع بـ " الكينونة " المؤطرة بالهوية، الجماعية، الجمعية، **إلى حالات تواجد كمي للكيان الفيزيائي، الشكلي المؤقت، المزيف، الذي صار جزءا لا يتجزأ من ثقافة الرقم الذي لا يحيل إلا على رقم، وكل الأرقام تتكامل في الإحالة على التواجد الشكلي (المغفل) للكيان مفرغا من الكينونة والمعنى**، كما يمكن أن نتمثل ذلك في بعض العناوين"المتناصة" مع عنوان "سنة واحدة فقط" من موقع

اختـزال الحيـاة في مجـرد حزمـة مـن "**الأوراق المبعثـرة**"[29] الـتي **تكاملـت في "تشييء"** الذات وتحولها إلى طلل خارجي، غيري، يبدو فيه الـرقم هـو الدلالـة الالتفافية التي يتناسل **فيها الوعي بنفي الهوية وتشظي الكينونة**، سـواء أكـان ذلك في سياق الشخصية الفقرية، العينية، أعني شخصية الكاتب عبد الإله عبـد القادر، أو أي شخصية في حكمها، كما تجلى ذلك في تحولات شخصية" علوان الأحدب "، **ذات الأقنعة الرمزية المتنوعة**، أم كان ذلـك في سـياق **الشخصـية الاعتبارية العامة، أعني "العراق"**، بوصفه **الجذر الأشمل والأعمق والأخصـب لمدار القول القصصي كله عند الكاتب عبد الإله عبد القادر**، على نحو ما يتراءى ذلك بشكل لافت في عنوان قصة : "**البيت العتيق**"[30]، الذي يعني ـ ببسـاطة ـ أن افتقاد البيت العتيق إنما هو رمز لافتقاد الـوطن وكلاهمـا رمـز للاغـتراب عـن الحياة، وفي عنوان قصة "مرثية لكلكامش"[31] الـذي جمـع ـ في آن واحـد ـ بـين رثاء الجزء في الكل، أعني رثاء علوان الأحدب لاغترابه في صورة البطل الملحمـي "كلكامش" المتجذر في الماضي، ورثاء الـوطن (العـراق)، الـذي قـدر لـه أن ينفـرد ويتفـرد في "الصـيرورة" المأسـاوية، التراجيديـة، في الحاضـر . وبعـد .. فهـل استطاعت هذه الأعمـال القصصـية أن تقنـع المتلقـي بتكامـل مؤشـراتها الدلاليـة المفتاحية، في اقتناص الحالات الوجودية، المتحولة، لرؤية الاغـتراب مـن موقـع مفارقة الانفصال والاتصال ؟

الواقـع أن ذلـك مـا حاولنـا استكشـافه جزئيـا علـى الأقـل، كمـدخل للاستكشاف الكلي، الذي قد يؤدي إلى محاولة اكتشاف الهويـة الجماليـة لهـذا النسيج القصصي المغري بالاستزادة، في مقام آخر يتاح لنا أو لغيرنا.

الإحالات

1. لأهمية هذا المجال المعرفي النوعي، يمكن الرجوع ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ إلى المراجع الآتية :

- Roland Barthes, Le Plaisir du texte, ed du Seuil, Paris 1973, p. 41-42.
- Yauss (H.R), Pour une esthétique de la réception. tra. Claude Maillard, ed. Gallimard, Paris, 1996, p. 40 – 48.

– د. ميجان الرويلي، د. سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي، بيروت ـ الدار البيضاء، المغرب ـ لبنان، 2000، ص. 172ـ199.

– هوليب روبرت، نظرية التلقي، مقدمة نقدية، تر : د. عز الدين إسماعيل، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المملكة العربية السعودية، رقم 97، ط : 1، سنة 1994 ص. 144ـ168.

2. خالد سليمان، المفارقة والأدب، دراسات في النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1999، ص. 13ـ 36.

3. يقع المجلد الأول في ثلاثمائة وسبعة وستين صفحة، ويقع الثاني في ثلاثمائة وواحد وسبعين صفحة. يتكون المجلد الأول من أربع مجموعات هي : الجنرال ـ

طلب لجوء - اليانكي - هنادي النخلة والسنونو، ويتكون الثاني من خمس مجموعات هي: هموم علوان الأحدب - رحيل النوارس - مرثية لكلكامش - غريبان على الشاطئ الآخر.

4. من بين المراجع الهامة في القصة القصيرة باللغة العربية :

- د. رشاد رشدي، فن القصة القصيرة، دار العودة، بيروت - لبنان، 1975، ص. 7 - 14 / 15 - 21 / 29 - 49 / 50 - 56 / 82 - 97.

- د. شكري محمد عياد، القصة القصيرة في مصر "دراسة في تأصيل فن أدبي"، دار المعرفة، القاهرة 1979، ص. 11 - 21 – 31 - 78.

5. د. نبيل راغب، موسوعة أدباء أمريكا، جـ : 1، دار المعارف بمصر، القاهرة 1979 ص. 109 - 116.

6. د. شكري محمد عياد (المرجع السابق)، ص. 33.

7. تتمثل البنية الإطارية الأساس للكتابة القصصية عند عبد الإله عبد القادر، في انتقاء حالات متنوعة لوحدة الانطباع بمعنى الغربة والاغتراب، وما هو في حكمهما، مما جعل المعيار الكمي للكتابة لا أهمية له في مجمل الأعمال القصصية لهذا الكاتب. ولعلنا نلاحظ ذلك على نحو خاص في بعض الأعمال القصصية التي تبدو أقرب ما تكون إلى "الصور" الملتقطة على نحو "كاريكاتوري" مختزل لا تشغل فيه الكتابة إلا صفحة أو نصف الصفحة مثل : (الريبة - الموت - رصيف - صباح الفيروز - عنتر - أنيميا - ليلة عيد - حصار مزنة - ابتسامة - سجين - كريستوفر - غروب - هجران - طيط - فاليوم - ورق - لسه فاكر - نشيد - سهرة الخميس - لوطي - الأخرس).

8. يعد العمل المعنون بـ : "رحيل النوارس"، استثناء كميا ونوعيا، فهو يتكون من أربعة وستين صفحة منتظمة في "برنامج سردي" (programme narratif) أدخل في إطار الرواية منه في إطار القصة القصيرة.

9. أنظر :

– د. محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم انجليزي ـ عربي، الشركة العالمة للنشر والتوزيع، لونجمان، القاهرة 1996، ص. 32 ـ 33.

– سمر عطار ـ جيرهارد فيشر، (نموذج الأنثى في القصة الإطارية)، في مجلة : "فصول" "ألف ليلة وليلة"، جـ : 1، مجـ : 12، عـ : 4، شتاء 1994، ص. 130 ـ 144.

10. لعل أهم إنجاز نقدي باللغة العربية عن "ألف ليلة وليلة"، يتمثل في الدراسات النقدية النوعية التي نشرت في ثلاثة أعداد متوالية من مجلة فصول، هي :

ـ جـ : 1، مجـ : 12، عـ : 4، شتاء 1994.

ـ جـ : 2، مجـ : 13، عـ : 1، ربيع 1994.

ـ جـ : 3، مجـ : 14، عـ : 2، صيف 1994.

11. عبد الإله عبد القادر، الأعمال القصصية، جـ: 1، مجموعة "الجنرال"، قصة : الرجل الجليدي، دار المدى للثقافة والنشر، سوريا ـ دمشق 2000، ص. 27.

12. المصدر السابق، مجموعة : هنادي.. النخلة والسنونو ص. 255.

13. المصدر السابق، نفسه، ص. 283.

14. نفسه، ص. 353.

15. عبد الإله عبد القادر، الأعمال القصصية، جـ: 2، دار المدى للثقافة والنشر، سوريا ـ دمشق 2000، مجموعة : مرثية لكلكامش ص. 183.

16. المصدر السابق، مجموعة : غريبان على الشاطئ الآخر، ص. 291.

17. أدى التوسع في الاحتكام إلى "علم العلامات" بصفة عامة وإلى "علم النص" حينا، و"النقد النصي" حينا آخر، إلى تبلور مصطلح تقني ومعرفي نصي، جانبي، جديد اسمه : "العنونة" (La Titrologie) أو "علم العنوان"، الذي يهتم بدراسة طبيعة ووظيفة الأنساق المختلفة لعناوين الأعمال الإبداعية، ضمن اهتمامه بدراسة طبيعة ووظيفة كل العلامات المرئية أو غير المرئية، ذات العلاقة بالواجهة الأمامية المباشرة للنصوص الأدبية.

وفي هذا السياق، نحيل ـ على سبيل الشاهد الجزئي ـ إلى المراجع الآتية :

- G. Genette, Introduction à larchitexte , ed. du Seuil, Paris 1982, p.50-89.
- G. Vigner, Le titre dans : Le français dans le monde n° 156, Paris 1980, p.155.
- Jean Pierre Coldenshtaein (Ibid) N° 186, Paris 1984, p. 89-96, N° 190, Paris 1985, p. 67-96.
- Henri Mitterand, Le discours du roman, ed , P.U.F.(écriture)Paris 1980, p. 91-104.

وأيضا :

– د. جميل الحمداوي، السيميوطيقا والعنونة، في مجلة "عالم الفكر"،مجـ : 25، عـ : 3، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير ـ مارس 1997، ص. 79 ـ 110.

– د. عثمان بدري، وظيفة اللغة في الخطاب الروائي الواقعي عند نجيب محفوظ ـ دراسة تطبيقية ـ المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر 2000، ص. 25 ـ 71.

18. تواتر استخدام هذا المصطلح النقدي في جل الأعمال النقدية المستظلة بما يعرف بـ : "النقد الجديد" (New criticism)، في مداره الأنجلوسكسوني، الذي يركز ـ بالأساس ـ على كيفية إنتاج اللغة للمعنى الأدبي إلا أن منشأ مصطلح "المعادل الموضوعي"، ارتبط بالشاعر، الناقد الأمريكي، المتميز (ت.س. إليوت) (T. S. Eliot) (1888-1965) على وجه الخصوص، انظر في ذلك :

د. محمود الربيعي، في نقد الشعر، دار المعارف بمصر، القاهرة 1973، ص. 242 ـ 246.

د. نبيل راغب، موسوعة أدباء أمريكا، جـ : 1، دار المعارف بمصر، القاهرة 1979، ص. 30 ـ 36.

19. عبد الإله عبد القادر، الأعمال القصصية مجـ : 1، (سا)، ص. 9.

20. المصدر السابق، ص. 10 ـ 11.

21. المصدر السابق، ص. 27 ـ 29.

22. السابق، ص. 27.

23. نفسه، ص. 28 ـ 29.

24. المصدر السابق، مجموعة "طلب لجوء"، ص. 89 ـ 93.

25. أنظر ـ مثلا ـ : المصدر السابق، مجـ : 2، ص. 9 ـ 20 / 41 ـ 59/ 63 ـ 110/ 205ـ 367.

26. W.G.Booth, «distance et point de vue», dans : Poétique du récit, ed. du Seuil, Paris 1977, p. 85-112.

- G.Genette, Figures 3, ed. du Seuil, Paris 1972, p. 203-224.

27. عبد الإله عبد القادر، المصدر السابق، مجـ : 1، ص. 90.

28. السابق نفسه، ص. 92 ـ 93.

29. المصدر السابق، مجـ : 2، ص. 43 ـ 59.

30. نفسه، ص. 31 ـ 37.

31. نفسه، ص. 231 ـ 235.

ابن خلدون والدرس اللغوي الحديث

د. عبد الجليل مرتاض
جامعة تلمسان.

ربما كان من الإنصاف بمكان أن نعترف في مدخل هذا العرض المنضوي تحت هاجس "ابن خلدون والدرس اللغوي الحديث" بأننا مجحفون في حق الرجل، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار كل ما تكتنزه هذه الشخصية العلمية الفذة من معارف »أنسكلوبيدية« جامعة، وإحاطات علمية وإبستمولوجية واسعة، على الرغم من أن العصر الذي وجد فيه ابن خلدون كان عصر وهن وضعف وضحالة في فضاءات الفكر والإبداع.

إننا حين ننتقل من المواضيع التي عالجها ابن خلدون في »مقدمته« إلى مجال علوم اللغة، فإننا نقف على شيء عجيب لدى هذا الرجل، إلى درجة أن ينسينا بأن ابن خلدون مؤرخ وعالم اجتماع وفقيه ومتبحر في عشرات الاختصاصات العلمية الأخرى غير ما نحن فيه معه من دراسات لغوية علمية عامة.

بمعنى أن ابن خلدون من الوجهة اللسانية العامة ليس باعُه قصيرًا عن ابن خلدون الآخر في المجالات الأخرى التي طرقها، ولو استطعنا أن نكبح

جماحنا اجتزاء بعنصر واحد من العناصر اللغوية التي تناولها، وحاولنا أن نبحثها واستقصاءها مستقلة لكنا حينها أنصف لابن خلدون اللغوي، غير أن عنوان هذا البحث يجبرنا على وضع كل عنصر من مجمل ما أثاره ابن خلدون في مجال اللغويات.

ولسنا هنا مأخوذين بالغرور إلى درجة وضع هذا العلامة في مرتبة واحدة مع من وقفوا حياتهم كلها على اللغة ودراستها، في الوقت الذي كان اهتمام ابن خلدون الجوهري مجالات أخرى، فضلا عن كون الرجل كان واعيا باستحالة تخصص باحث في كل العلوم »اعلم أنه مما أضطر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف، واختلاف الاصطلاحات في التعاليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك،... فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها وأكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كُتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور، ولا بد دون رتبة التحصيل«[1] حتى وإن استثنى ابن هشام الذي يبدو أنه كان معجبا به أشد الإعجاب »ولا يطمع أحد في الغاية منه إلا في القليل النادر مثل ما توصل إلينا بالمغرب لهذا العهد من تآليف رجل من أهل صناعة العربية من أهل مصر يعرف بأن ابن هشام، ظهر من كلامه فيها أنه استولى على غاية من ملكة تلك الصناعة لم تحصل إلا لسيبويه وابن جني وأهل طبقتها لعظم ملكته وما أحاط به من أصول ذلك الفن وتفاريعه وحسن تصرفه فيه، ودلّ على أن الفضل ليس منحصرًا في المتقدمين«[2] ومدحه الآخر لا بن هشام، هذا المدح الذي صار أشهر من ابن هشام نفسه »ووصل إلينا بالمغرب لهذه العصور ديوان من مصر منسوب إلى جمال الدين هشام من علمائها، استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصلة، وتكلم على الحروف والمفردات والجمل وحذف ما في

الصناعة من المتكرر في أكثر أبوابها،... فوقفنا منه على علم جم يشهد بعلو قدره في هذه الصناعة ووفر بضاعته منها، وكأنه ينحو في طريقته منحاة أهل الموصل الذين اقتفوا أثر ابن جني، واتبعوا مصطلح تعليمه، فأتى من ذلك بشيء عجب دال على قوة ملكته واطلاعه«[3] ؛ لا يدع لنا مجالا للتردد للاقتناع بأن ابن خلدون هو الآخر كان يملك ناصية الدراسات اللغوية منذ نشأتها إلى غاية عصره (ت : 808هـ)، فضلا عن أنه كان مهتمًا بأعمال معاصريه في المشرق، وهو لا يبرح مقيمًا ومتنقلاً بين بلدان المغرب.

وبالنسبة لنا، فإن قيمة ابن خلدون في الدرس اللغوي لا تكمن عندنا من خلال ثقافته اللسانية الشاملة، ولا في اطلاعه على خصائصها ومدارسها ومذاهبها وعلمائها، فهذه الأمور مما قد نجدها في غيره ممن تقدموه بشكل خاص، وإنما قيمته تكمن عندنا في تحاليله ورؤيته ونظرياته اللغوية التي تبدو لكن يمرون بها فوقيًا مر الكلام سطحية أو انطباعًا عاديًا، مع أنها اعمق مما نتصور، بل نستطيع القول بأن الرجل قد سبق عصره في رؤاه اللغوية قرونا.

إن الدارسين اللغويين الذين يريدون أن يدركوا أفكار ابن خلدون اللغوية إدراكًا غير مجحف في حقه، عليهم أن يطلعوا على النظريات اللغوية الحديثة أولا، ثم الوقوف على رؤى وأفكار ابن خلدون اللغوية ثانيا.

على أي حال، إن لم يشعر بهذا الأمر غيري من الدارسين الذين قد يكونون ألّموا بمحيط الدرس اللغوي عند ابن خلدون، فإني وجدت نفسي أشعر بهذا الأمر شعورًا مذهلاً، وكيف لا يخطر ببالي هذا الشعور، وهو القائل من جملة ما قال، مفرقًا بين ملكة اللسان العربيّ من جهة وقواعده وقوانينه من جهة ثانية : »والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه

الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملا»[4] ؟. بمعنى أن النحو بالمفهوم التقليدي أو السانتكس (Syntaxe) بالمفهوم المعاصر ليس اللغة نفسها، بل هذه التراكيب مثلما هي منظومة وما ثلة لنا على علاتها (علم بكيفية لا نفس كيفية)، وأن التركيب البنيوي الذي يكون بهذه الكيفية لا يكون في خطاب آخر بكيفية أخرى، أو على الأقل هكذا ينبغي أن نتصور، وإلا ظللناه نراوح كيفية بنيوية واحدة.

ولذا، وجدت نفسي، وأنا أتحدث عن الأفكار اللسانية لهذه الشخصية أحيل على أبرز اللسانيين الغربيين المعاصرين، مما أضفى على هذا البحث سمة المنهج المقارن، ولم يكن في حسباني منذ البداية هذه الفكرة إطلاقًا، بل أفكار ابن خلدون اللسانية هي التي كانت تستحضر أفكارًا لسانية معاصرة نظيرة لها أو قريبة منها أو على الأقل متقاطعة معها.

إن علوم اللسان عند ابن خلدون أربعة أركان : النحو، اللغة، البيان، الأدب، ويمكن أن يضاف إلى هذه الأركان الأربعة، على الأقل، ثلاثة مستويات : الدلالة، الديالكتولوجية، الخط.

علوم اللسان

إن علوم اللسان عند ابن خلدون يتوزع كل مستوى فيها إلى مستويات أساسية عامة، وأخرى فرعية، وهو يدرك المعرفة اللسانية بمنظورين : منظور داخلي يشمل البنية اللسانية أداة للعمل والتعامل، معبرًا عنها عادة بأشكال خارجية تماشيًا مع ذهنية العصر وذوقه، حتى وإن كان في نيته شيء آخر أو اعتبار أعمق وأبعد، وقد تكون هذه الأشكال أقرب إلى الأركان الأربعة التي نسبها

لعلوم اللسان، إن لم تكن هي نفسها تمامًا ؛ ومنظور أدائي متميز معبرًا عنه بواجهات دلالية هي تلك الوظائف التي يفرزها المنظور الأول أو تؤديها الأركان الأربعة ذاتها.

بمعنى أن ابن خلدون ينطلق في تعريفه للعلوم اللسانية من مفهوم عملي أشمل، وعملي متصل باللغة لذاتها من خلال ما تقوم به من وظائف اجتماعية من أعلى مستوى مثل التواصلات الأدبية والرسمية،... إلى أدنى مستوى مثل التفاعلات والتعاملات الشعبية اليومية الآنية :

ليس سهلاً أن نعرف ظاهرة اجتماعية معقدة تتصل بنا اتصالاً، ومع ذلك نقف أمامها تارة مترددين، ومرة مشدوهين، مع أننا في ترددنا، أوشَدْهنا نواجه الظاهرة نفسها فيما بيننا، غير أن ابن خلدون قد فاق سابقيه منهجيًا وموضوعيًا، وانفرد عن معاصريه ليتجرده من كل ما هو انطباعي (IMPRESSIONISTE).

إن علماء اللسانيات المعاصرين للقرن العشرين بوجه خاص استطاعوا التجرد من العوامل الخارجية، ونحوا منحى علميًا في تعاملهم مع العناصر اللغوية على اختلاف نظرياتهم ومناهجهم ومدارسهم، وهذا الموقف اللساني الصرف لهؤلاء يذكرّنا بالمنهجية الخلدونية.

فهذا فرديناند دي سوسور أبو اللسانيات الحديثة بدون منازع، حين بادر إلى تعريف عناصر اللغة نبّه أول ما نبه قائلا : يفترض تعريفنا للغة إبعاد كل ما هو غريب عن كيانها ومنظومتها، وبكلمة واحدة كل ما نشير إليه بـ "الألسنية الخارجية"[5] وإذا كان هذا الأخير قد أدرك إدراكًا علميًا ودقيقًا العلاقة والحدود بين الألسنية الخارجية والألسنية الداخلية معرّفاً بصراحة ووضوح بأن مفهوم

"داخلي" هو كل ما "يغير المنظومة مهما تكن درجة هذا التغيير"[6]، فإن ابن خلدون يشير إلى هذه المنظومة الداخلية التي هي عنده نمطان : نمط لا هو بالمتغير المطلق ولا الثابت، ونمط متغير مطلق، فالأول ما يتصل بالشبكة اللغوية أوعلم اللغة، والثاني ما يتصل بالشبكة النحوية أو علم النحو[7].

إن ابن خلدون لا يقوم المفاضلة بين علمي اللغة والنحو على أي عنصر من عناصر الألسنية الخارجية، وكان مصيبًا في مفاضلة تلك إلى حد كبير، إذا لولا وجود سانتكس (Syntaxe) لما كانت هناك دراسة لسانية، ومنها علم اللغة، فالعرب أوجدوا علم اللغة إنهم كانوا يملكون سلفًا منظومة سانتكسية مثالية تشمل كل الصيغ المورفولوجية والبنيات النحوية المكنة وحتى غير المكنة (حملت الجبل).

فابن خلدون تعامل مع علمي اللغة والنحو تعاملاً داخليًا لا خارجيًا، حيث أعطى الأولوية لما يترتب عن التراكيب المتحركة من وظائف متباينة، ولعل المطلب الذي وقع فيه ابن خلدون مبالغته في تلك المفاضلة المفرطة بين علمي النحو واللغة، فهو لم يكتف بتقديم علم اللغة على علم النحو فقط، بل تمادى في جزمه بأن النحو أهم من اللغة : "والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة، وكان من حق علم اللغة التقدم لولا أن أكثر الأوضاع باقية في موضوعاتها لم تتغير بخلاف الإعراب الدال على الإسناد والمسند والمسند إليه فإنه تغيّر بالجملة، ولم يبق له أثر، فلذلك كان علم النحو أهمّ من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملةً وليست كذلك اللغة"[8].

والواقع أنه لا فضل لعلم على آخر، وليس هناك عنصر أهم من عنصر آخر، ولكن من ناحية التشكيل لأي تركيب، يمكن قبول اتجاه ابن خلدون بكثير من

الرضى، لأن ما قد يسمى بالواقعة النحوية يتماثل لنا آليا في كل تركيب، ولقد صرح دي سوسور عن هذا بوضوح : "إن كل عبارة إنما لها حضور عبر الواقعة النحوية"[9].

أضف إلى ما مضى أن آخر ما جد في حقل السانتكس (La Syntaxe) البنيوية يشير إلى رفض ثلاثي عام : رفض الحذف أو الإضمار، رفض إعطاء اعتبارات للمستوى الدلالي على حساب العناصر الأخرى، وأخيرًا رفض التمييز بين السانتكس (علم النحو) والموروفولوجيا (La morphologie) (علم الصرف).

وعليه، فاللسانيون المعاصرون يرفضون هذه الانشطارات بين عناصر الوحدات اللسانية، وهم ركزوا على وجه الخصوص الرفض القاطع للفصل بين علمي النحو والصرف مثل قول هلمسليف : "إن السانتكس البنيوي لن يكون معقولاً إلا إذا تخلى عن الانشطار الذي يفصلها تقليديًا عن الموروفولجيا، مع اختراق الحواجز الكتيمة (Cloisons étanches) بين هاتين المادتين، والاعتراف بأن سر الإوالية النحوية (Mécanisme Grammatical) كامن في لعبة الاستعمال المؤلف بين الأنماط الموروفولوجية بالتعاقد مع العلاقات السانتكسية"[10].

إن اللسانيات المعاصرة ترفض اليوم التفسيرات السطحية للعناصر النحوية أو قل التفسيرات التعسفية، ففي جملة فرنسية : (jai reçu un coup de poing) فمن الصعب القول بأن (je) هو الذي يدل على العمل، ومثلها بالعربية :

تلقيت لكّمة، فمن الصعب القول بأن "ت" أي الضمير المتصل هو الذي قام بالفعل، لأن اللكّمة جاءت من فعل فاعل آخر لا علاقة له في التركيب مع "أنا" أو : (Moi).

ويتباين ابن خلدون مع اللسانيين المحدثين أنه يجعل، كما أشرنا، علوم اللسان العربي مؤلفة من أربعة مستويات، ولعل هذا التحديد مرتبط أساسًا بالأحكام الشرعية المستنبطة من الكتاب والسنة، لأن علم الشريعة لا يمكن له أن يستغني عن أحد هذه الأركان الأربعة فضلاً عما سواها من مستويات جزئية أخرى ليست إطلاقًا بالأمور الثانوية.

في حين أن اللسانيين المحدثين لا يتفقون كلهم في إضفاء تعريف موحد لعلوم اللسان، فهذا دي سوسور يعتبرها جزءًا من علم آخر عام أطلق عليه اسم السيميولوجيا وهو العلم الذي "يدرس حياة العلامات في صدر الحياة الاجتماعية"[11] بينما رونالد بارت (Ronald Barthes) يعكس هذا التعريف الديسوسوري أي السيميولوجيا بالأخرى هي فرع من اللسانيات، باعتبار كل نظام سيميولوجي يختلط بالكلام[12] والخلاف بين دي سوسور ورونالد بارت أن الأول يعطي الأفضلية للغة (Le langage) والمجتمع، وللوظيفة الاجتماعية للعلامة والتواصل، بعكس الثاني الذي لا يهتم جوهريا إلا بالمعنى (Signification) وطرائق التبليغ[13].

ومما يستوحى استيحاء بعيدًا أن علوم اللسان عند ابن خلدون نظام مزدوج : منها ما هو خاص باللغة منظورًا إليها في ذاتها ولذاتها بتعبير دي سوسور، ومنها ما هو متعلق بالمعارف اللسانية المتفق عليها سلفًا، سواء تعلق الحال بكون اللسانيات جزءًا من حقل السيميولوجيا حسب سوسور أم العكس حسب بارت.

وسبقت الإشارة إلى هذه الرؤية اللغوية عند ابن خلدون، حيث رأينا كيف يميز تمييزًا أو طبعًا متقررًا وثابتًا في المتكلمين بها يتلقاه أو يتوارثه الآخر عن الأول، وبين الصناعة أي العلوم التي أسست لها مناهج وقوانين ومقاييس صارمة

لدراسة اللغة وتعلمها والتفقه فيها لبعد الهوة وفساد السليقة لدى المتلقين المتأخرين بالنسبة للمتقدمين الأولين، غير أن هذا الطرح سيتضح أكثر في ركن الحديث عن "اللغة" عنده.

وبقي أن نشير إلى أن المصطلح الذي استعمله ابن خلدون ونعني به "الركن" كان موفقًا فيه إلى حد بعيد، لأن ركن الشيء في العربية جانبه، أو ركن الشيء جزء ماهيته، لأن الركن في التركيب اللغوي غير مستقل بذاته، بل قائم بغيره، على الرغم من وجود تعددية ـ غالبًا لأكثر من عنصر فيه، كاحتياج المسند إلى المسند إليه، والعكس صحيح، وحبذا لو يترجم (Le syntagme)، إلى العربية إلى ما يعنيه الركن في العربية، لنتمكن بعد ذلك من ترجمة (Syntaxe) إلى "تركيب" دون غموض بين المصطلحين، حتى إن كان ابن خلدون لا يعني بالركن جزء ماهية الشيء من نفسه، ولكن يتصل به، وهذا لا ينفي عنده أن علوم اللسان بشكل عام ماهية كلية، وأن كل ركن من الأركان التي ذكرها تشكل جزءًا لا يتجزأ من هذه الماهية بشكل عام.

علم النحو

رأينا كيف أن دي سوسور يقر بأن كل عبارة، إنما لها حضور عبر الواقعة النحوية، ولذلك يظهر أن ابن خلدون لم يكن بعيدًا عن الهدف لمّا صنف هذه الأركان المؤلفة لعلوم اللسان العربي، حيث وضع النحو ـ أو السانتكس بالمفهوم الحديث ـ في أول مرتبة تبعًا لتبريرات ذكرها مفصلة.

إن مفهوم النحو لدى ابن خلدون ليس ذلك المفهوم الشكلي أو الأفقي المرتبط ببنية القواعد من حيث مظاهرها الصورية، بل مفهومه عنده لا يبتعد كثير الابتعاد عن مساس ما يدل عليه علم اللغة العام الذي ينظر إلى النحو

أو السانتكس نظرة قواعد وظيفة، ولعل ابن خلدون، وهو يقدم مرتبة النحو على مرتبة اللغة في الأهمية، يشير إلى أن اللغة قد تختل في بعض مستوياتها، ومع ذلك تؤدي وظيفتها كالعامية مثلا، بل نستطيع الجزم بأنه قد فاق اللغويين القدماء بعامة واللغويين العرب بخاصة، وسبق المعاصرين من خلال إدراكه إدراكًا عجيبًا الفرق بين القواعد السانتكسية من جهة، والملكة اللغوية من جهة ثانية، أي بين ما هو سليقي وطبع بصورة آلية، وبين ما هو تطبيع يفتقر إلى هذه الملكة، وبالتالي فهو محتاج إلى قوانينها كلما أراد المتكلم الذي لا يملك هذه الكفاءة أن يؤلف كلامًا شفويًا كان أم كتابيًا، ولعل نص ابن خلدون أوضح من تحليلنا له : «والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملاً،... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل،... فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة»[14].

وابن خلدون يرفض رفضًا قاطعا أن العرب كانت تنطق بالطبع، بل حصل لهم ذلك باستقرار الملكة ورسوخها في محالها حتى صارت كأنها طبيعة وجبلة "يظنّ كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمر طبيعي ويقول : كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام،... وهذه الملكة ـ كما تقدم ـ إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علمًا بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[15].

وخامرنا سؤال جوهري طرحناه على أنفسنا بعدما وقفنا على التصنيفات اللغوية الأربعة عند ابن خلدون، حيث لم نجد "لـ العصرفة (علم الصرف)" عنده أثرًا مفصلاً و منفصلا : ترى أفي اعتقاد ابن خلدون أن النحو والصرف علم واحد أم يعترف لكل واحد منهما بمستواه المستقل، ولكنهما غير مفصولين الواحد منهما عن الآخر ؟.

والواقع أننا لا ندرك القيمة المنهجية والعلمية لمثل هذه التساؤلات إلا بعدما نراجع أعمال أبرز اللسانيين الغربيين المحدثين، ذلك أن جل اللسانيين قد ولى وجهته منذ سنين قليلة فقط إلى الاهتمام بالتركيب أو السانتكس بالمفهوم الواسع بالنظر إلى المؤلفات المباشرة وما تتضمنه الجملة من عناصر ركنية مثل تلك المتعلقة بما يسمى الجملة النواة (Le noyau de la phrase).

إن اللافت للنظر فعلا أن ابن خلدون لم يفطم العصرفة أي (La morphologie) على السانتكس (علم النحو)، مع أنه مكون أساسي، وليس مكملاً وحسب لبنية أية جملة، مما يسود الاعتقاد بأن الرجل يعتبرهما قسمين متكاملين لا يمكن فطم أحدهما عن الآخر، وهذا عين ما انتهت إليه المدارس اللسانية الغربية حديثًا.

إن أنطوان ماييه العالم اللغوي الفرنسي الذي تعرض لهذه الإشكالية، يرى ان التمييز بين العصرفة (المورفولوجيا) التي تدرس بناء الصيغ النحوية، والسانتكس الذي يدرس وظيفة تلك الصيغ، إنما هو تمييز أحمق «إن ما يعتبر في لغة ما داخلا في علم الصيغ (المورفولوجيا) كثيرًا ما يكون في لغة أخرى من موضوعات علم النظم (Syntaxe)، ومن ذلك أن وظيفة الإعراب في اللغة اللاتينية عند قولنا : (Paulus caedit petrum) هي نفس الوظيفة التي يؤديها ترتيب الكلمات في اللغة الفرنسية عند قولنا : (Paul frappe pierre) (بول يضرب بيير)»[16].

وبالنسبة لدي سوسور، فإن ما يتفق على تسميته بالقواعد إنما يعني في الوقت نفسه السانتكس والمورفولوجيا معا[17]. وأما المورفولوجيا فإنها «تعالج مختلف فئات الكلمات (أفعال، أسماء، صفات، ضمائر، الخ) ومختلف الصيغ للإعراب (تصريف، إعراب)، والفصل هذه الدراسة عن السانتكس فإننا نزعم بأن هذه الأخيرة (السانتكس) إنما هدفها معالجة الوظائف المتعلقة بالوحدات اللسانية، بينما لا تهتم المورفولجيا إلا بالأشكال»[18].

ويرى دي سوسور أن التمييز بين هذين الصنفين في حقيقة أمره ما هو إلا تمييز وهمي، حتى وإن كان السانتكس يكتفي بالقول لنا.

– نقترح هنا P اللاتينية بثلاث نقاط تحت الحرف كما جرت العادة على أن يدل السلب على الإعجام للتمييز بين الأصوات العربية المشابهة لهذا الصوت اللاتيني خطيًا مثل : ب، ت، ث، ن، ي، ب P.

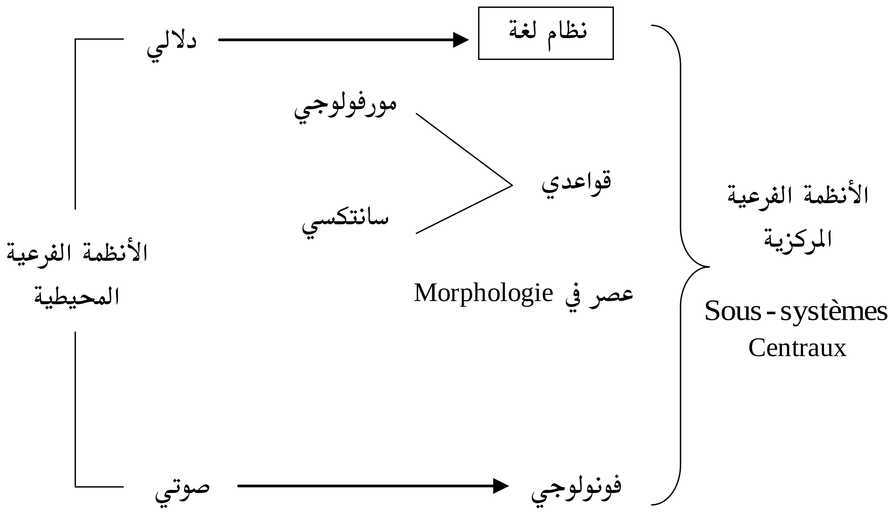
مثلا: إن مضاق الكلمة الإغريقية (Phulax) (حارس) هو : (Phulakos) وأن السانتكس هو الذي يبين لنا استعمال هاتين الصيغتين، إلا أن سلسلة الصيغ أو الأشكال للاسم (Phulax) لا تصير جدول تصريف أو إعراب (Paradigme de Flexion) إلا بمقارنتها بوظائف مرتبطة بمختلف الصيغ «وبالمقابل، فإن هذه الوظائف لا تكون مبررة بالمورفولوجيا إلا إذا قابل كل منهما علامة صوتية معينة إن تصريفاً (Déclinais on) ليس لائحة من الصيغ ولا سلسلة تجريدات منطقية، ولكنه نسق لهذين الأمرين، ذلك أن الصيغ والوظائف متضامنة، ومن الصعب، حتى لا نقول من المستحيل، الفصل بينهما، إن المورفولجيا لسانيًا ليس لها هدف حقيقي ومستقل، ولا تستطيع أن تشكل وحدها علمًا أو فرعًا متميزًا عن السانتكس»[19].

أما قليسون، وهو أشهر لساني معاصر معتمد في الجامعات الغربية، فحين يعرج على تعريف القواعد يذهب إلى انه «من الملائم تقسيم النحو (Grammaire) إلى قسمين: المورفولجيا والسانتكس، أما المورفولجيا فتعالج عمليات الاشتقاق والتصريف (Flexion) التي تكوّن الصياغات (Constructions) (أي الكلمات)، وهذه الصياغات تنتظم في صياغات أكثر أهمية في أنماط متنوعة، ومن وجهة تقريبية أن نعرّف السانتكس بأنه مجموعة من القواعد التي ترأس هذا التنظيم»[20] مردفا للقول أن «التمييز بين المورفولوجيا والسانتكس ليس دائمًا واضحًا»[21].

ألا يتفق قليسون[*] ضمنيا مع ابن خلدون ؟ ألم يصرح هذا الأخير بأفضلية تقديم النحو على اللغة حيث وضعه في أول ركن من أركان علوم اللسان ؟ وماذا قال قليسون ؟ ألم يقل بأن السانتكس ـ أي النحو ـ ما هو إلا مجموعة من القواعد التي ترأس تنظيم التواصل اللغويين الباث والمتلقي.

وليس فيلسوف وحده من يتجه اتجاه ابن خلدون، بل كذلك أندري مارتيني العالم اللغوي الفرنسي المعاصر صاحب التنظيرات اللسانية العالمية، وبعد اعترافه بأن تعريف موضوع السانتكس بالتدقيق أمرًا سهلا، يقر بأنه قبل تعريف ما هو سانتكس، ينبغي التوضيح بان هذه المادة تترأس مجموعة الدراسة التي نسميها التمفصل الأول (Première articulation) (مستوى الوحدات المعنوية الصغرى أو ما يسميه المونيمات)[22].

وبالنسبة للسانيين الأمريكيين عمومًا، وفي إطار ما يعرف عندهم بالمدرسة التوزيعية، فإن نظام لغة من اللغات يتصورونه تصورًا لا يفصلون فيه النظام المورفولوجي عن النظام السانتكسي المتفرعين عن النظام القواعدي (Système Grammatical)[23].



وبصرف النظر عن النظام اللغوي البنيوي الذي يصنفه كارول (Carol) في الدراسات اللغوية الأمريكية ستة تصنيفات (علم الأصوات، علم الفونيمات (Phonémique)، العصرفة (La Morphophonémique)(**)، السانتكس، المعجمية)، فإن السانتكس ترتبط هي أيضًا بالعصرفة أو المورفولوجيا، وهي بذلك عندهم "تدرس بناء الجمل النحوية"[24].

وإيرادنا لبعض هذه الآراء المعاصرة لتعريف علم النحو أو السانتكس، والتي ترجع إلى علماء وباحثين لسانيين غربيين، لا يجعلنا أن نفقد صوابنا العلمي الموضوعي لنجعل ابن خلدون في مرتبة واحدة مع هؤلاء اللسانيين الذين تقدموا بالحقل اللساني خطوات مذهلة وفق مناهج علمية صارمة، وابن خلدون نفسه لم يدّع إطلاقًا أنه عالم لغوي، أو انه يملك هذه الصفة، لكن وقوفنا على وجهات نظره التي تتسم في مجملها بالموضوعية والتحري ومعالجة علوم اللسان العربي بطريقة مختلفة عن طريقة من تقدمه من اللغويين العرب والأجانب هي التي لفتت انتباهنا وأقنعتنا بهذه القراءة المقارنة التي رأيناها أنها لا تخلو من شرعية فكرية متقاطعة مع أفكار ونظريات هؤلاء اللسانيين المحدثين.

أجل، إن ابن خلدون لا تبتعد آراؤه كل الابتعاد عن الآراء التي أثيرت منذ عقود من الزمن هنا وهناك، وفي هذه المدرسة وتلك بالنسبة لموضوع علم النحو، فهو يشير إلى ما استنبط العرب من قوانين لتلك الملكة التي تقررت فيما أسماه العضو الفاعل لها، ويعني به اللسان، ويعتبر السمع أي التلقي أبا الملكات اللسانية، وتلك القواعد تخضع لشبه الكليات يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون ما أسماه الأشباه بالأشباه[25].

إن وجهة نظر ابن خلدون أعلاه يمكن أن نصادفها في فحوى وجهات نظر غيره من اللغويين، فهذا نيكولا روبرت (Nicolas ruwet) وهو يدرس سانتكس اللغة الفرنسية يصرح "إن علم النحو للغة مهما كانت يمكن أن يفهم كنظام من القوانين يناظر تمثلا دلاليًا (Représentation sémantique)، وتمثلاً صوتيًا لجمل هذه اللغة، إن النحو يجدد (spécifie) من جهة أخرى، مجموعة غير منتهية من البنيات السطحية في غاية التشكيل، والتي تحولت إلى تمثلات صوتية من جراء قوانين فونولوجية إن النحو يشمل أيضًا مجموعة من قوانين التحويل"[26].

علم اللغة

يعرف هذا الموضوع منذ عقود خلت لدى الغربيين تحت اسم (Science du langage)، وإذا عدنا إلى أحد المعاجم الموسوعية في علوم اللغة، وليكن عند تودوروف (odrov) ودكرو (Ducrot) فإننا نقف فيه على معالجة أبواب ومواد لسانية ومنهجية كالتالي[27] :

1. المدارس اللسانية من تاريخية ووظيفية وتوزيعية ولسانية عامة.

2. الحقول (Les Domaines) وتتناول فيه : مكونات الوصف اللساني، اللسانيات الجغرافية علة الاجتماع اللغوي، علم النفس اللغوي، البلاغة والأسلوبية، الشعرية، السيميوطيقا، فلسفة اللغة.

3. التصورات المنهجية، وعولج فيه العلامة، التركيب ونمطية الاستبدال، الفئات اللسانية، اللغة والكلام، المعيارية، الاعتباطية، التزامنية والزمنية، تاريخ الأدب، الأجناس الأدبية، اكتساب اللغة، علم أمراض الكلام.

4. التصورات الوصفية، وتتناول فيه مواضيع شتى: الوحدات الدالة، النطق الصوتي اللساني، نظم الشعر، الكتابة، الوحدات الدالة، أقسام الخطاب، الوظائف السانتكسية الشخصية (Personnage)، القواعد التوليدية، البنيات السطحية والبنيات العميقة، الإحالة، تصنيف وقائع المعنى، خطاب الخيال، التوافقية الدلالية الصورة (Figure)، العلاقات الدلالية بين الجمل، التحويلات الاستدلالية، النص، الأسلوب، الزمن وكيفية اللغة، زمن الخطاب، التلفظ، رؤية التخيل، مقام الخطاب، اللغة والفعل.

وبالنسبة لابن خلدون، ما هي العناصر التي عالجها الأول وهل نستطيع الجزم دون مبالغة بأن الرجل قد عالج أكثر من ستين في المائة مما عالجه تودوروف ورفيقه، وحتى لا يكون كلامنا ضَرْبًا من الخيال أو المغامرة، يجدر بنا أن أقفك معي على العناصر التي أوردها ابن خلدون، والتي تتقاطع عناصر منها بشكل مكشوف مع عدد غير قليل من المواضيع التي أوردها ودرسها صاحبا المعجم الموسوعي المشار إليه آنفًا.ذكر ابن خلدون بشكل عام المواد التالية :

– الخط والكتابة، اكتساب اللغة، أشياء من التعليمية، النحو اللغة، علم اللغة، البيان، الأدب،... وتحت كل ركن مما أسماه أركان علوم اللسان العربي، تنضوي عناصر ضيقة وواسعة مثل الألفاظ، المعاني، الأجناس الأدبية، التراكيب اللغوية المعربة وغير المعربة المقارنة بين التواصلات المختلفة حسب العصور والمواقع الجغرافية، نظم الشعر وفنونه، النص الأدبي، الصنعة والموهبة، تمييزه

بين القواعد صناعة واللغة ملكة وسليقة، الأسلوب، الذوق الفني، صناعة الأجناس الأدبية قائمة في الألفاظ لا في المعاني،...مس مسًا قريبًا علم الاجتماع االلغوي، الديالكتولوجيا،...

ولذا، فإن كل ما هو ذو طابع دراسي عام أو خاص إلا وقد أشار إليه ابن خلدون فيما آثاره من أفكار، وإذا كان الرجل لم يخرج عن الاتجاهات التقليدية لدارسي الأدب العربي ونقدته ومؤرخيه في حصر الأجناس الأدبية في الفنون الشائعة منذ العصر الجاهلي، فإنه استطاع مع ذلك أن يطنب في دراسة وتحليل بنية الموشحات وأجناس أدبية شعبية أخرى جديدة سنشير إليها لاحقًا.

غير أننا كنا نتمنى من ابن خلدون، وهو الباحث العالم المتفتح والمتحرر من طابوهات الماضي والحاضر، أن يتساءل عن غياب أجناس أدبية عزف عن ترجمتها والإبداع على منوالها من تقدمه من العرب، على الرغم من أنه كان على اطلاع عليها لدى اليونان بشكل خاص، ومع ذلك، فإن الرجل معذور، لأنه لم يكن يقصد التنظير والتأسيس بقدر ما كان هدفه الوصف والتحليل، وإلا فإن هناك علومًا كثيرة لا قبل للعرب بها، ولما ترجموها وما رسوها من الشعوب المتحضرة التي تفاعلوا معها، ذكرها ووصفها وصف العالم بها.

والذي يلفت انتباه الدارس بقوة أن الأصناف التي صنفها ابن خلدون تحت مصطلح "علوم اللسان العربي" هي عين ما نراه اليوم ونقف عليه في الدراسات اللغوية الغربية الحديثة، خلافًا للدراسات اللغوية العربية القديمة التي ظلت منحصرة في فضاء لغوي صرف، وكان ذلك أحد أسباب تقهقرها لاحقًا بعد عزتها وتطورها وتنوعها خلال نشأتها في القرون الأربعة الأولى، ونتيجة هذا كله أن الفضاء اللغوي العربي الحديث لم يشهد إلى حد الآن دراسات لسانية

متميزة يمكن نسبتها إلى العقلية العربية التي تعودت الاستهلاك الجاهز، وما يوجد من اجتهادات شخصية هنا وهناك لن يقدّر له أن يفرض نفسه على المدارس اللغوية المعاصرة.

وحين نرجع إلى نصوص ابن خلدون، فإنه يعرف علم اللغة بأنه "بيان الموضوعات اللغوية، وذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، واستنبطت القوانين لحفظها،... ثم استمر ذلك الفساد بملابسة العجم ومخالطتهم حتى تأدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضوعه،... فأحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس، وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث،... وكان سابق الحلبة في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي ألف فيها كتاب العين"[28].

ولفت انتباهي تساؤل، لا بد من طرحه: لماذا ذكر ابن خلدون مصطلح "علم اللغة" بدلاً من "فقه اللغة" مثلا : لقد أصبح، ومنذ مدة التمييز المنهجي أكثر وضوحًا بين الحقلين، على الرغم من أن أحدهما لن يستغني عن الآخر لا حاضرا ولا مستقبلا، لأن أحد الحقلين لا يمكن له أن يقوم مقام الحقل الآخر، فهل كان ابن خلدون يدرك هذا التمييز والمدرك العلمي بين ما ينضوي تحت كل مادة ؟

ودون أن ندخل في التفاصيل، فإن الدراسات اللغوية العربية عرفت المصطلح الأول "علم اللغة" أو ما يقترب منه قبل معرفتها للمصطلح الثاني (فقه اللغة) على الرغم من أن مصطلح "فقه" لم يكن عندهم مدلولاً غريبًا.

ذلك أننا إذا عدنا إلى التراث العلمي اللغوي عند العرب، فإنه تصادفنا عينات من عناوين كتب تحمل مصطلح علم اللغة، من ذلك كتاب «البارع في علم اللغة» للمفضل بن سلمة الضبي (توفي حوالي 168 أو 1714هـ) «والمختصر في علم

العربية« لأبي الحسين بن الجزار النحوي (325هـ)، ... لأن المصنفات التي عاصرت نهضة الفكر اللغوي عند العرب، على الرغم من تخصصاتها الداخلية، وتفرعاتها الجزئية، كانت أعم وأشمل، أي أن الفقه في الشيء ذو مجال علمي محدد مثل الفقه في الدين ؛ بينما العلم ذو مجال أرحب وأكثر تنوعًا (علم العرب).

والنقطة المشار إليها أعلاه ربما كانت أحد الأسباب القوية التي أخذت ظهور فقه اللغة عن علم اللغة، ولما كانت نظرة ابن خلدون نظرة واسعة إلى فروع الدراسات اللغوية وتشعبها من ألفاظ، ومشتقات، ودلالات، وغريب، وأضداد، وأمثال، وبلاغة، وأساليب، وشروحات لغوية، ومعاجم، ومعاني، ونوادر،... رأى أن هذا المصطلح أعني علم اللغة، أنسب لها من فقه اللغة، وبذلك يكون قد سبق العديد من اللغويين، بمن فيهم اللغويون الأجانب، إلى إدراك البعد العلمي والمنحى المنهجي بين هذين المصطلحين.

ولسنا بحاجة إلى تأكيد عميق لهذا السبق، وكفانا إشارة إلى هذا، ما ذكره العالم اللغوي الفرنسي جورج مونان، بأن علم اللغة نشأ في الغرب مع مطلع القرن التاسع عشر، ويرجع تاريخ استعمال هذا المصطلح لأول مرة إلى عام 1833 في حين ظهرت كلمة »اللغوي« (linguistique) منذ عام 1826، وأما علم اللغة العام فيؤرخ ظهوره بأول محاضرة لأنطوان مايبه عام 1906[29].

وأما فرديناند دي سوسور فيقول : »بدأ الموضوع بما يسمى بالقواعد (Grammaire)، وهذه الدراسة التي شيدها الإغريق، وتابعها الفرنسيون من بعد، تعتمد المنطق بشكل جوهري، وهي خلو من أية نظرة علمية سامقة على اللغة ذاتها،... ومن ثم ولد فقه اللغة،... بيد أن هذا المصطلح يرتبط بشكل

خاص بالحركة العلمية التي أسسها فريد ريك ولف منذ عام 1977«[30]. وأما اللسانيات أو علم اللغة عنده فيؤرخ لها بالمعنى الحصري للكلمة بأنها »قد نشأت من دراسة اللغات الرومانية الجرمانية«[31].

والواقع أن تعبير ابن خلدون بالعموم (فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضوعه) ليوحي إيحاء مباشرًا بجدوى استعماله لمصطلح »علم اللغة« لأن الكلام، وهو أعم من التركيب أو الجملة، لا يعني التواصلات الشفوية والكتابية المعتادة في اللغة العربية، بل يعني كذلك العلوم اللغوية التي تتكفل بدراسة مناحي الخطاب وشتى طرقه وأساليبه في العربية السليمة نطقًا واشتقاقًا وفهمًا وتركيبًا، وهذا ما ينهض به علم اللغة، لكن بشكل عام.

وبعبارة أخرى، إن علم اللغة عند ابن خلدون غير علم اللسان، فما هو خاص بعلم اللغة عملية علمية تطبيقية وفق قوانين اللغة التي وصلتنا مدونة في الأمهات والمعاجم، وما هو متعلق بعلوم اللسان فهو ظاهرة أو حقل أعم من علم اللغة نفسه، لكن هذه الظاهرة ليست شاردة أو فوضوية بل هي مقيدة بالأركان الأربعة التي هي لديه بمثابة مواد بنائية تسهم في تكوين اللغة وإنتاجها وتبليغها والتعامل بها وسط مجتمع تبناها بالجبلة أو التحصيل بواسطة التلقي والرواية ثم التدوين فالإحالة على المدونات الأساسية مصدر كل ما ألف لا حقا من كتب ومعاجم لغوية.

أما تمييزه المباشر بين فقه اللغة وعلم اللغة فإن الأمر عنده لا يشوبه لبس ولا غموض، وفق اللغة عنده أخص وأبعد غورًا من علم اللغة، لأنّه ناتج عن المدلولات من الألفاظ التي تجاوزت حقيقتها ومعناها »ثم لما كانت العرب تضع الشيء على العموم، ثم تستعمل في الأمور الخاصة ألفاظًا أخرى خاصة

بها فوق ذلك عندنا، بتَن الوضع والاستعمال،واحتاج إلى فقه في اللغة عزيز المأخذ،... واخْتُص بالتأليف في هذا المنحى الثعالبي، وأفرده في كتاب له سماه فقه اللغة»[32].

وفقه اللغة عند ابن خلدون هو ما يأخذ به اللغويُّ نَفْسَه من أن يحرف استعمال كلام العرب عن مواضعه، وحجه اللغوي في كل ذلك ما تشهد به استعمالات العرب السليمة، وليس هجنه المستعربين في اصطلاحاتهم المخالفة لصريح العربية بل ربما يعترينا الخجل من أن نكون موضوعيين وحداثيين مع هذا الرجل لإيراد قول جان بيرو الذي يصرح فيه بأن كلمتي «فقه لغة وألسنية، بالإضافة إلى كلمة قواعد، تستعمل معًا في أيامنا، بخاصة، في مجال التعليم، مع أن الاتجاه الصحيح يميل إلى تخصيص تسمية فقه اللغة لدراسة النصوص، وتسمية ألسنية لدراسة اللغات والملكة اللغوية»[33].

وإذا تقصينا بإمعان النقاط الجزئية التي تعرض لها ابن خلدون في مختلف المستويات اللغوية التي حللها وعالجها، فإننا نجد المواد التي طرقها أقرب وأنسب بعلم اللغة منها بفقه اللغة، فهو لم يقتصر على اللغة العربية القديمة، بل حاول دراسة مقامات الخطاب في عصره وقبل عصره، في المشرق وفي المغرب، وكيف تحولت العربية في إعرابها وألفاظها وتراكيبها من حالة إلى حالة بمعنى أن الملكة اللغوية عنده أشكال وليست شكلاً واحدًا، وهي متنوعة حسب تنوع مستويات الخطاب والمستويات اللغوية من لغات ولهجات محلية وجغرافية ولغة شفوية وأخرى محكية.

المنظور الفكري الخلدوني للغة

على خلاف بعض الأركان الجزئية التي تناولها ابن خلدون، والمكونة لعلوم اللسان العربي، فإن طروحاته حول اللغة طروحات مفتوحة في كل الاتجاهات،

ولذا فإن الفكر الجوهري لابن خلدون تكمن حقيقته، ويتجلى مستواه البكر في ثنايا حديثه عن اللغة الإنسانية، إن الرجل حين يقول : »اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني«[34]. وإنه يعرفها تعريفًا وظيفيًا واجتماعيًا وفزيولوجيًا (فعل لساني)، وحين يقول : »اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني«[35]. فهو لا يعني لغة بعينها، بل أية لغة إنسانية، وهي ليست عنده ملكة صناعية كل الصناعة، ولكنها شبيهة بها، ولكنها تحتاج إلى العلم والتعلم، وتشبهها في كونها تتلاقى معها في الممارسات الفعلية عملاً وفكرًا وعلمًا، وتشبهها أيضًا في كونها تؤدي تحقيقًا من خلال اعتمادها على مجهودات جسمانية فزيولوجية، وتختلف عنها في كونها ليست محسة كل الإحساس مثلها، ولكنها كفاءة ذات صفة راسخة بالفطرة والتعلم، ولهذا يشير ابن خلدون : »إن الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عمليًا هو جسماني محسوس،... والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملكة،...«[36].

ليس معنى هذا أن الرجل يخلط بين الملكة اللغوية وغيرها من سائر الملكات الأخرى، باعتبار الملكة عنده لا تختص باكتساب فن أو علم دون باقي الفنون والعلوم الأخرى، بل الأمر عنده واضح إزاء كل ملكة على حدة تبعًا لظاهرتها وخاصيتها وطبيعتها، حتى وإن كان التقاطع ثابتا وقارًا دائمًا بينها جميعًا، وما يعنينا هنا معه، بشكل أخص، ما يتصل بالملكة اللغوية، على الرغم من شعورنا الواسع بأنه لا يمكن فهم الملكة اللغوية لديه بمعزل كلي عن باقي أوصافه للملكات الأخرى في شتى الحقول والمجالات، ولكن ليس ضرورة أن نحيل في كل مرة عليها على الرغم من تقاطعها وتكاملها.

على أي حال إن بعد النظر لدى ابن خلدون أن الفرد إذا حصلت له ملكة، فإنه قلما أن يجيد في ملكة أخرى «والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها، فإذا تلونت النفس بالملكة الأخرى وخرجت عن الفطرة ضعف فيه الاستعداد باللون الحاصل من هذه الملكة، فكان قبولها للملكة أضعف»[37].

ويضرب مثلاً على الملكة الأحادية من خلال ذلك المتكلم العربي القديم الذي كان ينهل من ملكة أحادية مثالية، حيث كان يسمع أهل بلده وجيله في أساليبهم وأنحاء شتى من خطاباتهم عن مقاصدهم، أي أن الصبي كان يسمع استعمال «المفردات في معانيها فيُلقَّنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقَّنها كذلك، ثملا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل»[38].

والملكة اللغوية عند ابن خلدون أوسع من أن يحاط بها في هذا المبحث الجزئي، وسبق لنا أن عالجناها بشيء من التفصيل في مناسبة أخرى، وتماشيا مع منهجنا الذي حاولنا أن يكون ذا اقترابات مقارنة، فإننا نحيل على بعض الأفكار اللسانية الغربية حتى نعرف مدى اقتراب الفكر اللغوي الخلدوني منها أو بعده عنها.

إن اللسانيات الحديثة اهتمت بموضوع الملكة اللغوية والاكتساب اللغوي اهتمامًا يدل على مدى توفيق ابن خلدون حين أطنب في طرف هذا الموضوع وتعميمه وتفصيله، من باب المعاينة والملاحظة والتجربة، وليس من باب الحدس والتخمين، ولذا فيصدق عليه كامل الصدق ما يصدق على وصف اللسانيات بأنها الدراسة العلمية الموضوعية للغة.

وبينما يصرح ابن خلدون بأن العرب بعد اختلاطهم بالعجم تغيرت ملكتهم »بما ألقي إليها السمع من المخالفات التي للمستعمرين، والسمع أبو الكلمات السمعية«[39]، فإن لسانيًا معاصرًا مثل جان بيرو ويقول : »وتحتل الملكة اللغوية البصرية، والملكة اللغوية السمعية مركزًا خاصًا«[40]، مردفًا جان بيرو القول بأن المجتمعات البشرية قد استعملت الملكة اللغوية السمعية أكثر من غيرها، لأن هذه الملكة تلجأ إلى الأصوات التي يؤديها الإنسان، ومن الملكة السمعية القائمة على الكلام نتجت لغة بصرية ليست في حقيقة أمرها »سوى تمثيل بواسطة الحروف الخطّية، ولا جامع إطلاقًا بينها وبين اللغة البصرية«[41].

الإحالات

1. المقدمة، ص. 531
2. نفسه ص. 532
3. نفسه، ص: 547
4. نفسه، ص. 560
5. محاضرات في الألسنية العامة، ص.. 35
6. السابق، ص. . 37
7. انظر، المقدمة، ص. 545.
8. نفسه، ص. 545-546.
9. محاضرات في الألسنية العامة، ص. 147
10. Dictionnaire des didactiques des langues, p. 547.
11. محاضرات في الألسنية العامة ص. 27
12. Initiation à la linguistique, p. 8.
13. السابق، ص. 8
14. المقدمة، ص. 560.
15. نفسه، ص. 562
16. علم اللسان، ص. 441.
17. Cours de linguistique générale, p. 213.
18. نفسه، ص. 214
19. نفسه، ص. .214
20. Introduction à la linguistique, p.105.
21. نفسه، ص. 105.

(*) من المناسب أن نكتب (G) الذي يكتب في العربية ق على الشكل: ڧ بدون إعجام أو نكتبه على الأقل على شكل "الفاء" المغربية: ڢ بوضع نقطة من تحت بدلا ثلاث نقاط من فوق.

22. SYNTAXE générale, p.16.

23. Révolution linguistique, p.128.

(**) هذه المادة لا مصطلح لها في العربية، فيما أعلم، وتهتم بدراسة البناء الصوتي للمورفيمات حسب المصطلح البلومفيلدي أو المونيمات تبعا للمصطلح المارتيني، وكذا دراسة التغير داخل البناءات القواعدية "النحوية".

24. السابق، ص. 129.

25. راجع المقدمة، ص. 546.

26. Théorie syntaxique et syntaxe du français, p.13.

27. المعجم الموسوعي في علوم اللغة : تودوروف، و دكرو.

- Tudorov, Ducrot, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.

28. المقدمة، ص. 548.

29. انظر تاريخ علم اللغة ص. 1.

30. محاضرات في الألسنية العامة، ص. 11.

31. السابق، ص. 15.

32. المقدمة، ص. 549-550.

33. الألسنية (علم اللغة الحديث) ص. 203.

34. نفسه، ص. 546.

35. نفسه، ص. 554.

36. نفسه، ص. 339-400.

37. نفسه، ص. 405.

38. نفسه، ص. 554-555.

39. نفسه، ص. 546.

40. الألسنية (علم اللغة الحديث) ص. 199.

41. السابق، ص. 200.

اللغة العربية بين الواقع والعولمة

د. صالح بلعيد
جامعة تيزي وزو

المقدمة

إنّ الحديث عن حاضر اللغة العربية يـدمي القلـب، مـن منظـور تشـخيص واقع اللغة العربية التي أضحت عالة اقتصادياً على اللغات التي لا ماضي لها ولا تاريخ، وهي لغات حديثـة وهجينـة تكوّنـت في عصـر السـرعة، ونالـت المكانـة العلمية التي أهلّتها لذلك، بفضل الفكر العلمي والرياضي الذي سيطر على نُخبها وعلى مفكريها، وبالتطبيقات التقنية التي مسّت منظومتهـا الفكريـة. ولـنعلم أنّ الصناعة الأمريكية ارتكزت على دعائم الفكر العلمي والثقافي العصري حتى كانت لها الريادة. والنهضة الأوربية قامت على أسـاس ثقـافي أولاً، ثـمّ لحقـت عوامـل أخرى، كما أنّ التطوّر الآسيوي اعتمد مبدأ الأخذ مـن العلـوم (النقـل) والخـروج بنظرية خاصة. وكان في كل اجتهاد للعصرنة دعـوة إلى الإصـلاح التربـوي الـذي يرتبط بالإصلاح اللغوي الذي تنشده المعرفة العلمية في وقتنا الحالي. "وها هـو ذا كونفوشيوس حكيم الصين العظيم يستشـيره الإمبراطـور حـول السـبيل الأقـوَم إلى إصلاح الإمبراطورية، فيقول له: ابـدأ باللغـة، ولم يقـل لـه ابـدأ بالاقتصـاد"[1].

والبدء باللغة يعني التمسّك بها أصالة وتحديثاً ؛ حيث الأصالة لا تعني الانغلاق والانقطاع عن العالم، بل تعني المعرفة العلمية التي هي إدراك الأشياء وتصوّرها كماً ونوعاً، واستخلاص موجباتها واستئصال نقائصها. وحيث التحديث الذي هو خوض معركة العصر بكل تجلياتها المعرفية فكراً وإنتاجاً.

1. حاضر اللغة العربية

وإذا عدنا إلى ماضي اللغة العربية نجده غنياً ومنتجاً، وكان لـه الحظـوة في كل إبداع، وهذا لا يعني العيش في كنف (**كان أبي**) وهو ما أمقته، بل إنّ العودة إليه لاستكناه تاريخنا علّه يكون المهتدى للتفعيل في عصرنا كما فعّل أولونا. كما أنّ التاريخ عامة كان سجلاً لجملة المعارف التي يقصد بها الكشف عن الجيّد منها وتحسينه، وعن الرديء لاجتنابه. وكان التاريخ العربي الإسلامي حافلاً بالإبداع، وهذا الماضي كان يرتكز على عبقرية اللغة العربية في لسانها وتطبيقاتها التي استوعبت أدقّ العلوم التقنية، والدليل ما أنتجه ابن الهيثم وابن حيان وابن سينا والرازي. وإنّ الشهادة الدامغة حول ذلك العصر يؤخذ من علماء غير عرب؛ فهذه العالمة زيغريد هونكة في كتابها (**شمس العـرب تسـطع علـى الغـرب**) تقرّ بعظمة العلوم العربية وتأثيرها على الغرب. وقال (Alvaro) يومها : لقد أصبح شبابنا لا يعرفون من اللغة اللاتينية شيئاً وهم عاجزون عن قراءة صفحة واحدة من الكتاب المقدّس، ويتباهون بكتب العرب يحملونها تحت إبطهم ويتكلّمون بها في الأسواق. وكان في ذلك الوقت أنّ المثقف العالمي هو من يجيد اللغة العربية، ولذلك أحرق الأسبان الكتب العربية في الساحات العمومية كي لا تنافس كتبهم. ولكن ذلك زمان قد ولّى فما حال اللغة العربية الآن، وماذا قدّمنا تجاه الأمة العربية التي تنظر بعين التقديس لهذه اللغة ؟ وماذا تقدّم اللغة العربية في عصر التقنية أمام اللغات الحيّة ؟

إنّنا في موقف يُحسد عليه، ومن هنا لسنا في حاجة إلى العزف على عالمية وحضارة اللغة العربية ودورها في المعرفة الإنسانية، ذلك شيء لا يمكن نكرانه، ولكنّا الآن في حاجة إلى كيفية إبراز الدور الجديد لهذه اللغة في هذا الوقت، وكيفية تفعيلها خارج أوطانها. لأنّ اللغة العصرية أو الحيّة أو العلمية هي تلك التي تتعدّى حدودها لتنال وضعاً جيداً في الخارج. وإنّ البعد العلمي والعالمي يجب أن يطغى في اللغة العربية إذا أريد لها البقاء والتفعيل في هذا المحيط، وتبقى العربية بلا مصداقية إذا استمر تراجع اللغات الإسلامية والإفريقية والعالمية عن توظيف الحرف العربي في كتابة لغاتها، وتبقى بلا مصداقية دون العمل على نشرها خارج حدودها، ونحن نلهج بعالميتها وقدرتها وقوّتها وقبولها للإنتاج العلمي، وواقعها اليوم مدعاة للقلق، وستبقى ناقصة ما دامت بعيدة عن العلم وأسلوبه ومنهجه ومصطلحه وقد تخلينا عنها في هذا المجال. وربّما حان وقت قول ابن خلدون علينا : إنّ الأمة إذا غَلِبت وصارت في مُلك غيرها أسرع إليها الفناءُ.

إنّها إشكالية عصرية لابدّ من التركيز عليها قبل كل شيء، وهي أول بادرة يجب علاجها بمنطق قوة العصر الذي لا يقرّ إلا بالملموس، منطق يعالج العربية التي استجابت لتقنيات مضت، والآن لا تستجيب للمضايقات العصرية، منطق صعوبتها من حيث تعقّد القواعد وكثرة الجوازات والارتكاز على قياس الحاضر على الغائب، وتجسيد منطق اعتمادها على بعض الطرائق التقليدية في التلقين، منطق المضايقات الكتابية أمام التقنية العصرية التي لا تقرّ باللبس، إلخ. تلك صعوبات يجب أن تُتدارك في هذا الوقت، والأحرى مراجعة بعض المسلمات أو الطابوهات، ويصاحب هذا الترخيص لبعض المستعمل في اللغة، وترقية الكلام

الدارج القريب من الفصيح والمشترك. وبهـذا يمكـن للغـة العربيـة امـتلاك سـلاح المعلومات للصدّ أو الوقوف في وجه هذه المضايقات والتغيّرات والثقافات العالميـة. ولن يحصل هذا التمنّي ما لم ننطلق من الواقع وننظر في موقع العربية بين اللغات العالمية، مع الإفادة الكاملة من التقنيات الحديثة، ورسم ملامح المستقبل في ضوء التجارب المحلية والقومية والعالمية.

2. العولمة والهيمنة اللغوية

إنّ قيام النظام العالمي الجديـد ولّـد مصـطلحاً يسـمى (الخطـاب الأمريكـي للعولمة). ولذلك تعني العولمة الكوكبية بوصفها فضاء تعميم التبادلات الاقتصـادية والاجتماعية والثقافية على نطاق الكرة الأرضية، وفي هذا الفضاء تتحرّك الأشـياء والأفكار والأشخاص بصورة لا سابق لها من السهولة والديمومة والشمولية، وفيهـا تتجاوز الثقافات والحضارات وتتحاور في حركة دائبة من التأثير والتأثّر السريع. وهذا الحِراك الجماعي لا يبقى فيه إلا الصالح والأمكن، أمام السرعة المذهلة التي تعرفها الأقمار الصناعية التي تسبح في سمائنا ؛ وهي مـدرّة للإنتـاج المعلومـاتي، وباعتماد الاختيـارات الحديثـة مـن التكنولوجيـة الرقميـة، وخطـوط الاتّصـالات العريضة، والألياف البصرية. وكل هذا يعمل على إشاعة نمـط جديـد مـن الفكـر والعيش والمصطلحات الجديدة، وهـي محملـة بأنمـاط الحيـاة وأسـاليب الـتفكير والسلوك الغربي الأحادي والمفروض رغماً أو حباً، وهـذا ضـمن مصـادرة الضـمائر ومناهج التفكير وطرائق العيش لكل من هو خارج الفكر الغربـي، بغيـة وضـعه في بوتقة الشمولية الواحدة التي تقرّ بالقوة وثقافة العنف تجاه الـرأي المخـالف، ولا بقاء فيها إلا من يتنزّل منزلة النديـة. ولقـد رأينـا فِعـل العولمـة ظـاهراً في تفكـير شبابنا الذي أصبح فيه يراجع ذاته سلباً من خلال :

1/2. التراجع عن الهوية الوطنية.

2/2. دعوة التاريخ في المزبلة.

3/2. التشكيك في اللغة العربية.

4/2. مصادرة كل إنتاج وطني مهما كانت جودته.

5/2. قبول ما يأتي من الغرب دون مناقشة.

وأمام هذا التراجع والتشكيك فإنّه لا يمكن أن نعارض التجديد، فهو أمر حاصل منذ العصور الأولى، ولكنّه كان يجب أن يكون التجديد من داخل المنظومة الاجتماعية الخاصة ومن داخل المنظومة التربوية لمجتمعنا ؛ أي يحصل التطوّر من الداخل، ولا يستجلب غريباً عن ذلك الروح من الأباعد، إلا إذا كان يخدم الفكر أو اللغة العربية ويرقيها. وأركز في هذه النقطة على تفعيل المنظومة التربوية التي هي أسّ العملية العلمية الجيّدة إذا أحسن توجيهها الوجهة الروحية أولاً، ثمّ وجهة الأصالة والتحديث. وإنّ كل الأمم تركز على المضمون الذي تحمله منظوماتها التربوية، فهي التي تعمل على التغيير والتطوّر، وكان حسناً ما قام به رئيس الجمهورية من تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية التي يجب أن تفعل آليات التغيير في سلوك الطفل الذي يجب أن يتماشى فكره مع الألفية الثالثة التي يحصل فيها تغيير جديد في أسلوب التفكير والعمل، وشعارها : **منظومة علمية أصيلة عصرية ديمقراطية متفتحة.**

ومع كل ذلك أرى أنّه لا مبرر من التخوّف الذي يشعر به البعض تجاه العولمة عامة واللغوية خاصة، إذا أخذنا نمطاً جديداً للتفعيل في هذا التغيّر الجديد، وأخذنا منطق اللغة على أنّها أداة تعبير وتفكير وهوية وإنتاج، وحصل بثّ الوعي اللغوي بين أبناء الأمة وإيقاظ غيرتهم عليها بالعمل على أن تكون لغة إنتاج وإبداع فعلاً ؛ لأنّ العولمة تحتاج إلى إبداع وإلى تفعيل المؤسسات الإنتاجية

والثقافية، ونحن نتوفّر عليها، وإلى رؤوس أموال تعمل لصالح المدّ الإعلامي النشط والصناعي والدائم، ونحن نملك المال. ويمكن التخوّف من هذا النمط الجديد إذا لم يكن لنا تفعيل داخل هذه القرية التي لا تعترف بالحدود، أو لم يكن لنا التحكّم في الهوية. وإذا حصل التقاعس في العمل، فسننهزم لا شكّ، وهنا مكمن الخطر، بل يحصل الصدام الذي يؤدي إلى الإلغاء. وهكذا العولمة وإن كانت توحّد العالم حضارياً بفعل التقنيات الجديدة، فإنّها لا توحّده ثقافياً كذلك، وإنّ الثقافة التي تحمل المضمون الديني الصلب سيبقى لها خصوصيتها ورموزها وتخيّلاتها التي تنفرد بها، وهذا يعني أنّ العولمة ليست مِلكاً للغة الإنجليزية ولا للأمريكيين إذا كان للغات الأخرى الحضور الفعلي، وإنّما هي وقائع وإنجازات وإمكانات موضوعة برسم البشر أجمعين[2]. ومن كل ذلك نعلم أنّ الخصائص المحلية لا تذوّبها العولمة ولا تنتقص من قيمتها أو تضعف قدرتها على أداء دورها إن كانت في مستوى العطاء لا التبعية. ومن هذا المنطلق نقول : إنّ الثقافة لا تنطلق إلى آفاق العالمية إلا وهي محمولة على أجنحة من الخصوصية والمحلية، فلا عالمية بغير خصوصية. وفي هذا المقام نسأل هل حافظنا على هويتنا ؟ أي موقع لنا في الخيمة المعلوماتية ؟ وهل أقمنا صناعة معلوماتية متطوّرة تُبقِي على خصوصياتنا ؟ أسئلة تحتاج إلى إجابات راهنة من موقع فرض وجود ومن خلال اللغة التي يشعر الإنسان بثقافته وانتمائه لأمته. وإنّ العولمة تفرض علينا أولاً أن نتعلّم ونتقن أداء لغتنا في المقام الأول، ثمّ نفهم غيرها من اللغات إتقاناً، وهذا ما تفرضه حتميات التواصل مع الآخر وتقبّل الآخر في ثقافته.

3. أي موقع للغة العربية في الألفية القادمة ؟

إنّ العوثقافية[*] جزء من العولمة ككل، ومن هنا فإنّها تعني : تعميم ثقافة واحدة وسيادتها وهيمنتها على غيرها من الثقافات بمضمون تلك الثقافة ومحتواها من أساليب تفكير وأنماط السلوك والمعاملة والنظرة للمستقبل.

صحيح إنّ العولمة نعيشها يومياً، وفي الحقيقة نتعامل بلغة العولمة، ونلبس لباس العولمة ونأكل أكل العولمة، ونبزنس بالعولمة، وليس في استطاعتنا أن نرفض لغة من اللغات، لأنّ الأجهزة العصرية وفّرت لنا كل ما يمكن أن يعمل في هذا المجال. العولمة قدر علينا وسبيلنا هو التفعيل داخلها، والعمل على التنّوع الثقافي في إطارها، والتعامل معها من موقف الثقة بالنفس "ومجبر علينا أن نتعايش في ركاب المجموعة الدولية وفي هذه القرية الكونية ولكن كل هذا لا يمنعنا من الصلات، ولا تهدّد طريقنا نحو أداء مناسك الحجّ"[3]. وهنا لا تكون لنا هويّة إلا إذا توافرت بدلها خصائص الوحدة والثبات والمغايرة، وهذا ما يجب أن يتوفّر في التنوّع اللغوي، وليس ضرورياً أن نذوب ونقضي على ثوابت هويّتنا، لأنّ العولمة لا تتناقض مع الديمقراطية ومع التعدّدية الثقافية والتنوع الحضاري[4]. ولنكن مثل الدول الآسيوية (اليابان وكوريا وإندونيسيا وتايوان) التي فرضت عليها العولمة أنماطاً من السلوك، لكنّها تعاملت بثقة فاعلة فأبدعت في إطارها وما هدرت هويّتها، رغم أنّ مفهوم العولمة لا وجود للهويّة[5]. ومع ذلك فإنّ العصر الحالي يستدعي مشاركة العالم في بعض الخصائص، والتفرّد عنه في بعضها الآخر، ولا يمكن البعد عن الحوار والتقارب وأخذ الأفكار من الغير وإن كان لا يجاريك في الرأي، وهذا هو النمط الجديد للعولمة الثقافية التي لا تقف أمامها الطابوهات، ومن خلال ذلك "نستطيع في ضوء ما تقدّم أن ندرك مدى حاجة الإنسانية إلى وجود معرفة علمية قائمة على تصوّر كوني للعالم يمكنها من ارتياد آفاق رحبة ودفع مخاطر وتوفير ضوابط. ويتّضح في ضوء ما تقدّم أنّ الإسلام قادر على تلبية هذه الحاجة بما يوفّره من رؤية مؤمنة للكون والحياة والإنسان. ومن هنا تبرز مسؤولية المسلمين في الدعوة لهذه الرؤية المؤمنة"[6]. ولكن أية دعوة أمام

الضعف المستشري فينا والانهيار النفسي، أضف إلى ذلك عدم الاهتمام بقيمنا الحضارية وبعدم تجديد أنماط السلوك الحضاري والاجتماعي في إطار من العالمية والخصوصية. تلكم هي أنماطنا التي يجب تحسينها والتفعيل ضمنها قبل أن نقع فريسة هذه العولمة اللغوية.

وإنّ مسألة العولمة اللغوية، كان يجب أن نطرح السؤال الآتي : ما موقع تعدّد اللغات ضمن العولمة العاملة على فرض لغة واحدة ؟ أو بمعنى آخر : كيف نعمل على إثبات هويتنا في إطار العولمة ؟ وكيف نعمل على تصدير هذه اللغة أمام هذه العولمة ؟

إنّ العولمة إحدى التحدّيات التي بدأت تواجه كثيراً من الدول الضعيفة، بل حتى القوية منها فلقد أنشأت فرنسا وزارة الفرانكفونية لحماية نفسها من التبعية الأمريكية في إطار العولمة اللغوية التي تفرض النمط الأمريكي، وهي تعرض دائماً هذه المسألة وتعتبرها إمبريالية ثقافية أمريكية، وسبق للرئيس ميتران أن قال: من ذا الذي يستطيع أن يتعامى اليوم عن التهديد الذي يواجهه العالم الذي تغزوه بالتدريج ثقافة واحدة؛ ثقافة أنجلوسكسونية تتحرّك تحت غطاء الليبرالية الاقتصادية ؟ كما رفضت فرنسا التوقيع على الجزء الخاص بالسلع والمواد الثقافية في اتفاقيات الكاط (GATT) وتشمل السينما والتلفاز والفيديو وما يلحق هذا من وسائل التثقيف الأخرى، في الوقت الذي نعرف أنّ خط الإنترنيت تسيطر عليه اللغة الإنجليزية بنسبة 88% واللغة الألمانية تملك فيه 9 % والفرنسية 2 % ويتوزّع 1% على اللغات الغربية(7)، فما موقع اللغة العربية في هذه الشبكة ؟ وأؤكد على موقعية اللغة العربية باعتبارها لغة رسمية في كل البلاد العربية، ثم لغة عمل في الأمم المتحدة، وفي وكالاتها المتخصّصة، ويترجم منها وإليها بالترجمة الفورية في الاجتماعات العالمية، وكان الأحرى أن يكون لها وجود وحضور مكثّف في هذه الشبكة ولكن ذلك لم يحصل، فأين الخلل ؟

وأمام هذه الإشكاليات الحيّة بصُرت بأنّ التركيز في لاحق من أعمالنا يكون بتفعيل الوسائط التالية بغية البقاء، وهي :

1/3. المثاقفة

باب من أبواب العولمة الثقافية، وإنّ من لا يثبت علمياً وصناعياً يذوب وتضمحل هويته، ولذا علينا مقارعة هذا الميدان بالإنتاج العلمي المتميّز أولاً، وبالندية ثانياً ويسميها شحادة الخوري **المثاقفة المتكافئة** ؛ أي الوقوف على قدم المساواة، وعلى قاعدة المشاركة في صنع الثقافة والحضارة الإنسانيتين، وكذلك بلغة أهل القوم دون غيرها، وفي هذه النقطة نتحدّث عن التعريب الذي يخدم مقوم شخصيتنا، ويتطلب أن تكون العربية لغة التفكير وأداة التعبير في كل مجال من مجالات الحياة " ليس التعريب تعريب التعليم والبحث العلمي عملاً لغوياً أو علمياً أو ثقافياً فحسب، بل هو أبعد مدى، فهو عمل يقع في سياق حركة الإنسان العربي للتخلّص من الجهل والتخلّف اللذين أورثته إياهما عهود الغربة التي نأت به عن حقيقته وموقعه"[8]، وأهمّ قناة تعتمده المثاقفة هي الترجمة، والتي هي نقل الآثار والمؤلفات من مجتمع إلى آخر.

2/3. الترجمة

نعرف جميعاً أنّ أسّ الحضارة كانت الترجمة، فطه حسين عندما سئل في مجمع اللغة العربية بالقاهرة : كيف تحصل الترقية اللغوية للغة العربية ؟ أجاب : **ترجموا ترجموا ثمّ ترجموا**، وقال بوشكين قبله : **المترجمون خيول بريد التنوير**. وعلينا في هذا المقام أن نستذكر الأعمال الجليلة لتي قام بها حنين بن اسحق وابن رشد وفِعْل رفاعة الطهطاوي وغيرهم، فهم بناة النهضة الفكرية،

تركوا لنا قبس المعرفة الذي لا يخبو. ولكن في هذا الوقت الحالي نسجّل انحسار الترجمة إذ يبلغ عدد الكتب التي تترجم في كل البلاد العربية سنوياً نصف ما يتبلغر[9]. وإنّ الغيور يتحسّر كثيراً على هذا التقهقر، وعدم توفر المترجمين المتخصصين الأكفاء، فمن الواجب الدعوة إلى تكوين أجيال من العلماء مزدوجي اللغة للتمكّن من ناصية العلم الذي لا حدود له.

وإنّ الترجمة بدورها تتطلّب نقل المصطلحات العلمية إلى اللغة العربية، والمصطلح مشكلة اللغة العربية التي زرعت في نفوس الناطقين بها قلة الثقة، على أنّها لغة قاصرة عن الوفاء بحاجات أهلها في ميادين شتى. والحقيقة إنّ العربية تشكو تخمة مصطلحية لكنّها تحتاج إلى غربلة لجعلها موحّدة، ووضع خطّة جديدة للعمل المصطلحي، لتفادي ذلك البطء الكبير والطرائق التقليدية التي تقوم بها بعض المؤسسات، علماً أنّه "يدخل ساحة المعرفة في العالم ما يربو على 7300 مصطلح جديد سنوياً، أي بمعدل 20 مصطلحاً كل يوم، وأما المقابلات العربية التي توضع فلا يتجاوز عددها سنوياً 2500 مصطلح على وجه التقريب"[10]. **فكم مصطلحاً تتبنّاه العربية ؟ وكم مصطلحاً يتوحّد ؟ وكم مصطلحًا يعود حيث أتى.**

ما أحوجنا إلى مشروع نهضة قومية على غرار فعل الأرناؤوطي محمد علي والطهطاوي، ووضع خطّة الانقلاب العلمي الجديد موضع التطبيق، كالتي دعت إليها الأليسكو في خططها الثقافية[11]. وأكرِمْ بعلماء عربيتنا العاملين على ترقيتها، ولم تعجزهم صعوبات المصطلح، وأقترح في هذا المقام :

1. العناية بتدريس اللغات المتميّزة في كل مراحل التعليم.

2. اختيار ما نترجم، ومراعاة الحداثة وأمات الكتب، والبدء حيث توقّف السابقون.

وأدعو من خلال هذا المحفل العلمي ذوي القرار إلى تجسيد مؤسسة عربية تختصّ بالترجمة في الوطن العربي، ويكون مقرّها الجزائر.

3/3. البحث اللغوي

وهو السبيل إلى المشاركة في حضارة هذا العصر، والإسهام في إغناء المعرفة البشرية، كما أنّه يشكّل ثقافة الأمة العلمية ويرمز إلى نشاطها الفكري والذي لا يقوم التقدّم والرقي دونه، بل هو سبيلنا إلى المشاركة في إغناء العلوم، والانتقال من المستهلك إلى المنتج الفاعل. وفي هذه النقطة أرغب التركيز على اعتماد اللغة العربية العلمية، أو التقنية التي تجمع بين طلاوة الأدب ودقة العلم في علوم المجتمع والإنسان. ومن هنا كان عليّ القول بأنّه لا بدّ من تدارس المعيقات اللغوية للغة العربية أمثال : تثبيت أبنية وأساليب وألفاظ ودلالات هجينة، غلبة التنظير والتقعيد على التطبيق والتحليل ، فصل النحو عن النصوص الإبداعية، الاعتماد في صناعة المعاجم التي تضبط دلالات اللغة على الشعر القديم، طبع العقلية العربية المعاصرة بطابع تقليدي، معالجة ظواهر الحضارة الحديثة من خلال لغة قديمة، الخ. فما أحوج عالمَنا وطالبَنا لأن يتأسّى مما آلت إليه هذه السفاسف ليكون نِعْم الخلف لذلك السلَف الذي ما أقعدته حوائج الدنيا عن التجديد. وأرى أيها العلماء أن ينظر الأكاديميون في اللغة العربية من حيث :

/ تحرير العقل من النقل، وقصر التجديد اللغوي على أرباب اللغة العاملين بها.

/ تيسير المادة اللغوية بتصنيف التراث اللغوي في كل العلوم حسب المعاني، والاستعانة بالأجهزة الحديثة لتذليل ذلك، تصنيفاً وإحصاء واسترجاعاً.

/ تبسيط نحو العربية حسب مراحل التعليم، وإخضاع فكرة التبسيط لضوابط موضوعية حتى لا يؤول الأمر إلى التخلّي عن أصالة العربية وأسسها.

والتركيز على النحو الوظيفي واستقراء النصوص واستخلاص الأحكام بالتأمّل والمحاكمة، لا بالوعظ والإرشاد.

/ تحسين طرائق تدريس العربية لأهلها ولغير الناطقين بها.

/ تطوير رسم حروفها.

/ الارتقاء بالعامية تجاه الفصحى الميسّرة.

/ العدول عن فصل النحو والصرف عن النصوص الأدبية، ودراسة اللغة من خلال نصوص أدبية مختارة تلائم الأذواق الحديثة.

/ معالجتها علاجاً آلياً بحيث تكون في مستوى اللغات الأخرى الحاملة للرصيد المعرفي من خلال المعلوميات وشبكات الاتصال والترجمة الآلية ووجود المنطاقيات.

/ الفصل بين السياسة التي تنتهجها الدول، والمتطلّبات العلمية الحضارية لهذه الأمة في معركة السباق التقني على المستوى العالمي.

4/3. توظيف التقنيات العصرية

أقصد هنا معانقة العلوم لوسائل العصر، لأنّ العولمة تقول : **انهضوا أيها النيام واستحدثوا أنفسَكم**. فهل استجبنا نحن العرب لهذا النداء ؟ أقول من موقع السيطرة العلمية الخاصة بتقنيات الإعلام على المستوى الكوني: إنّ الوقت سيتجاوزنا وقد يصبح من المتعذر تلافي هذا التأخير، وإنّنا في بيات طال أمده ونحن نعيش عصر الإعلام بمباهجه التي تثير فينا السخرية، ونعيش عصر التلفاز الذي يمارس فينا حالة من غياب وعينا العام، في الوقت الذي تعيش نخبنا أسيرة العولمة وننسى من نحن، وماذا قدّمنا من أجل النهوض والحداثة.

وهنا أدعو إلى الإقبال وبقوة على استخدام التقنيات الحديثة كالكِبتار والمخابر اللغوية وبرامج المعلوماتية الحديثة في الترجمة وتخزين أو تصنيف

القواعد. ولا يفوتني هنا التركيز على ضرورة تطبيق استراتيجية تطوير العلوم والثقافة التي أقرّتها الأليسكو عام 1987 وخلاصتها : رمي كل الثقل العربي من أجل سرعة التطوّر وتسارع وتيرة الاكتشاف والاختراع والتطبيق، وتقليص الفارق الزمني بين الاختراع وتطبيقه، وتزايد الارتباط بين التقدّم العلمي والثقافي من جهة، والتطوّر الاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى، وتعاظم قدرة الدول والجهات المتفوقة علمياً وثقافياً على التحكّم في توجيه مسارات التطوّر بما يخدم مصالحها. ومن باب جمع **ذخيرتنا اللغوية** أنادي وبقوة بضرورة العمل على تجسيد المشروع القومي الجبّار.

5/3. لغة الإعلام

إنّ ضعف الأداء في الإعلام جعلني أعرج على هذا الجانب باعتباره من التحديات الكبرى التي تواجهنا الآن ولاحقاً، حيث لم تعمل هذه المؤسسات على إرساء تقاليد الأداء اللغوي السليم، وعدم تعميم الخطاب بالعربية السليمة، حتى استفحل الخطأ في وسائل الإعلام الجماهيرية. وكان يجب أن تعمل على الترقية اللغوية وإشاعة المصطلح وتقريبه وتقديم الجديد في حركة تطوّرية، وتسهيل العربية في المجال الإعلامي من العصر قدر ما تستطيع، مع الحرص على الثوابت الأساس فيها. وبكل أسف نجد السلاح الرابع هذا تستغلّه العاميات. ومن هنا ننادي بإعداد الصحافيين إعداداً لغوياً لتعزيز السليقة اللغوية عبر استخدام الفصحى في الإعلام المرئي والمسموع بشكل واسع خاصة في الحوارات والمسلسلات، وفي صقل الإعلانات، بالإضافة إلى تزويدهم بالمواد الإعلامية بحيث يكون الصِحافي متمكناً من مواجهة قضايا المصطلح الأجنبي.

6/3. تفعيل المؤسسات الثقافية

هناك مؤسسات كثيرة تعمل، ولكنّ جهودها مشتتة وبطيئة وبعض المؤسسات ينفق عليها ولكنّها عاطلة أو تقرب من هذا. تصوّروا ذلك الروتين الذي يمرّ به المصطلح العلمي عبر هذه المؤسسات إلى أن يتوحّد، وما يأتي زمن توحيده إلا واستقر المصطلح الأجنبي أو العامي في أذهان الناس وتداولوه دون حرج كأنّه عربي. هذه المؤسسات تحتاج إلى رجّة كبرى ونقلة نوعية، وإلى تقويم فعلي، كي لا تعيد القول المكرور ولا تعيش على التوصيات التي لا تتابعها، أو تحتمي بالأبراج بعيدة عن الواقع؛ حيث تشرّع ولا يعمل بتشريعاتها.

4. توصيات

وأخيراً أعود لأؤكد الإشكالات التي يجب الوقوف عندها كثيراً، وأطرح على الحضور النظر في مصداقية هذه اللغة التي لا نتعامل بها إلا في أقسامنا بعد أكثر من أربعة عشر قرناً من تقنينها، وأطرح ما أصبنا به من ثقافة هشّة وسطحية، فلماذا هذا التدهور الفعلي في ثقافتنا، ولماذا شدة الحديث عن قوة العربية وواقعها مدعاة للأسى. وأعرف أنّ بعض الأخوة سوف يعيبون عليّ هذا الطرح، لكنّني أعرف أنّه يعمل على تحريك الغيورين في هذا المحفل لتفعيل اللغة العربية من ذاتها، ومن سيرورتها وصيرورتها الذي لا يعرف الثبات، ولا يجب أن نُوقف التاريخ فيها عند لحظة معيّنة هي قرون الاحتجاج، أو قل ولا تقل أو هذا ما قالت به القدامى وقياس الحاضر على الماضي ومصادرة العقل والاجتهاد، وتفويض الآخر بالتفكير. وأكتفي بذكر هذه الهموم، **كما أوصي بما يلي** :

1. التأكيد على أنّ البحث اللغوي يعود للمستوى الأكاديمي والعملية التعليمية، وليس لأي شعار برّاق مهما كان مغرياً، وتضافر جهود الأكاديميين في كل مكان ممن يتقنون ليس فقط لغةَ العلم، بل ومنهجَه أيضاً.

2. بذل مزيدٍ من العناية في إعداد مدرسي اللغة العربية والكتاب المدرسي وتقويمِ أساليب تعليم العربية باستغلال الوسائل التقنية المتطوّرة.

3. مطالبة المجلس الأعلى للغة العربية للسعي لدى الوزارات المعنية قصد تنسيق الجهود في مجال ترقية اللغة العربية المبسّطة.

4. العمل بلغتنا العربية أولاً وفي ذاتها، ومن خلال مناهجها، واعتماد اللغات الأجنبية المتطوّرة.

5. دخول المنافسة العلمية والإعلامية مهما كانت العواقب والنتائج، والتفعيل داخل المنظومة الاجتماعية للكون، خاصة داخل شبكة الإنترنيت، وأخذ المواقع النشطة المتجدّدة.

7. دعوة أكاديمية اللغة العربية بالجزائر إلى عقد ندوات لمعالجة قضايا اللغة العربية.

الإحالات

يم. مصطفى سليمان "اللغة والهوية" مجلة الهوية. الكويت، الغرسة السادسة عشرة، ص. 15.

2. علي حرب، حديث النهايات فتوحات العولمة ومآزق الهوية. بيروت، 2000.

*. نحت اسمي أقصد بها العولمة الثقافية.

3. عبد الهادي التازي "هل في استطاعة العولمة أن تهدر الهوية" مجلة الأكاديمية الملكية. الرباط، 1997 عدد (العولمة والهوية) ص. 67.

4. ناصر الدين الأسد "العولمة والهوية" مجلة الأكاديمية الملكية المغربية. الرباط، 1997، عدد (العولمة والهوية) ص. 58.

5. ينظر في هذا المجال الكتاب القيّم: لماذا احترقت "النمور" الآسيوية. وهو موضوع الندوة العلمية التي أقامتها الأكاديمية الملكية المغربية في فاس أيام : 4–6 مايو 1998. بعد الأزمة المالية التي عصفت ببعض البلدان العملاقة في آسيا، جرّاء عولمة الاقتصاد والمصالح ووسائل الاتّصال وارتباط البورصات، كل ذلك ينذر بأنّ أي شيء يحصل في منطقة معيّنة ستكون له عواقب تمسّ جهات أخرى في العالم، بل تمسّ الأفراد أنفسهم لأنّ الأضرار التي تقع على الناس من جرّاء البطالة، وانخفاض الدخل النقدي والقوة الشرائية وقيمة العملة المتعامل بها، قد تكون وخيمة. كما عرض هذا الكتاب بشكل جيّد كيفيات تمسّك الآسيويين

بالهوية المحلية في إطار العولمة والأزمات المادية ونتائجها. مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية سلسلة "الدورات". الرباط، مطبعة المعارف الجديدة، 1998.

6. أحمد صدقي الدجاني "الإسلام والعلوم وكونية المعرفة العلمية"، مجلة الأكاديمية الملكية المغربية. الرباط، 1999، العدد 16، ص. 146.

7. صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية. قسنطينة، 2000 منشورات جامعة قسنطينة، ص. 302.

8. شحادة الخوري، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب. دمشق، 2001، دار الطليعة الجديدة، ج2، ص. 167.

9. نسبة إلى بلغاريا.

10. شحادة الخوري "التعريب والمصطلح" مجلة مجمع اللغة العربية. دمشق، المجلد 73، ج 4، ص. 811-812.

11. انظر : الأليسكو، الخطة الشاملة للثقافة العربية. تونس، 1990.

تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة

ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو

د. إبراهيم بن مراد
جامعة منوبة "تونس"

ليست الدعوة إلى تيسير تعليم النحو في العربية وليدة العصر الحديث، بل إننا نجد لها جذورا في التاريخ القديم، في المشرق وفي المغرب على السواء. فقد دعا الجاحظ في القرن الثالث الهجري، في رسالته "في المعلمين" المعلم إلى ألا يثقل على المتعلم فيعلمه من النحو ما يزيد على حاجته إلى التعبير السليم : "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه.

وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع. وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاختصار فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبر ولمصالح العباد والبلاد والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه

الرحى، ومن ليس له حظ غيره ولا معاش سواه. وعـويص النحـو[1] لا يجـري في المعاملات ولا يضطر إليه شيء[2]. وشبيه بقول الجاحظ قول أبي محمد ابن حـزم الأندلسـي في النصـف الأول مـن القـرن الخـامس، في رسـالته مراتـب العلـوم : "يقتضي من علم النحو كل ما يتصرف في مخاطبات الناس وكتـبهم المؤلفـة (...) وأقل ما يجزئ من النحو كتاب الواضح للزبيدي أو ما نحا نحـوه كـالموجز لأبـن السراج وما أشبه هذه الأوضاع الحقيقية. وأمـا التعمـق في علـم النحـو ففضـول لا منفعة بها بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعـة دون الأوجـب والأهـم، وإنمـا هـي تكاذيب فما وجه الشغل بما هذه صفته. وأما الغرض من هذا العلم فهو المخاطبة، وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط. فمن يزيـد في هـذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن، إلا أن الاشتغال بغـير هـذا أولى وأفضـل، لأنه لا منفعة للتزيد على المقـدار الـذي ذكرنـا إلا لمـن أراد أن يجعلـه معاشـا[3]. ويلاحظ اتفاق الجاحظ وابن حزم على أن معرفة العويص من علم النحـو لا تفيـد إلا من أراد أن يجعل منه اختصاصا يكتسب منه معاشه. وأما اكتساب السليم من القول والكتابة وفهم ما يقال وما يكتب فلا يحوج منه إلا إلى اليسير الذي تـوفره المختصرات النحوية.

ويمكن أن تُدْرَجَ تأليف هذه المختصرات أيضا ضمن مترع القدماء إلى تيسـير تعليم النحو، ومن أمثلتها – إضافة إلى "الواضح" و"الموجز" اللـذين ذكرهمـا ابـن حزم – كتاب الجمل لأبـي القاسـم الزجـاجي (ت.337هــ /949م) و"المقدمـة الآجرومية" لأبي عبد الله ابن آجروم (ت.723هـ/1323م) و"قطر الندى وبـل الصدى" لجمال الدين ابن هشام (ت. 761 هـ/1360)، وعلى ثلاثتهـا شـروح وحَوَاس كثيرة دالة على ما حظيت به من مترلة في التعليم[4].

على أن الكتب ذكرنا كلّها العرب في علم الإعراب، وهذه الملاحظة تخوّل لنا أن نتساءل عن ماهية النحو الذي نريد تيسيره، بل عن مفهوم النحو عامة لما لتحديده من أهمية في توْجيه القول في ما نريد أن نعلمه وأن نيسر تعليمه وأن تتكون به ملكة المتعلّم مخاطبة وإنشاء وقراءة.

1. في مفهوم "النَّحْو"

لم يعرّف سيبويه في "الكتاب" النحو ولم يحدد مفهومه ولم يضبط مجاله، وقد ذكر "النحويّين" في مواضيع كثيرة من "الكتاب" وانتقدهم أكثر من مرة لمخالفتهم كلام العرب ووضعهم له في غير موضعه[5] أو لقبح مذهبهم وضعفه[6]. وهم يضعون للكلام أقيسة لم تتكلم بها العرب[7]، فكأننا به إذن ليس نحويا بالمفهوم الضيق الذي يظهر للنحويين من الكتاب باعتبارهم علماء يستنبطون الأقسية، وكأننا بالكتاب نفس ليس كتاباً في النحو الخالص. فهو كتاب في "وصف العربيّة" التي كانت تُتَكَلّمُ في القرن الثاني الهجري. وقد أخذ سيبويه عناصر ذلك الوصف عن العرب الذين تُرْتَضَى عربيتهم ويوثق بفصاحتهم[8] ؛ وعن شيوخه، وخاصّة عن الخليل بن أحمد. ولم يقتصر سيبويه في وصفه على علم الإعراب – أو علم التركيب – بل نظر في أصوات العربيّة وفي صرْفها أيْضا. ونفسر غياب المكوّن المعجمي– ومايرتبط به من دلالة – بتنّزل "الكتاب" في التصوّر اللساني الشامل الذي كان للخليل بن أحمد : فإن علم الخليل– وقد قصد سيبويه من تأليفه "الكتاب" إلى "إحيائه"[9] – كان شاملا لأنظمة العربية الأساسية وهي الأصوات والصرف والإعراب والمعجم ، وقد خص الخليل المعجم بكتاب مستقل هو "كتاب العين". وأما بقية الأنظمة فقدت وجدت مكانها في "الكتاب". وإذن فإن غاية سيبويه كانت

أوسع من أن يؤلف كتاباً في النحو. بل كان – ضمن المشروع اللساني الخليلي الكبير – يريد أن يصف العربية المستعملة في عصره.

وقد كان لهذه الصلة الوثيقة بين كتاب سيبويه وعلم الخليل أثره الواضح في تصنيف اللغويين اللاحقين لعلوم العربية، من جهتين : الأولى هي فصل النحو عن المعجم الذي سمّي "علم اللغة"(10) ؛ والثانية هي تعميم مفهوم النحو على ما ليس من "اللغة" أي ليس من المعجم، وعَدّ "الكتاب" لسيبويه نموذجا له. ومن أبرز الآخذين بهذا التصور والمطبقين له أبو بكر ابن السرّاج (ت.316/929م) في "كتاب الأصول" وأبو الحسن ابن عصفور (ت.670 هـ/1271م) "في كتاب" المقرّب في النحو".

على أن النظر المعمّق في التراث اللغويّ العربي يدل على أن هذا الاتجاه لم يكن مغلّباً؛ وأن للنحو مفهوما أضيَقَ من المفهوم الموسّع الذي أريد أن يكون كتاب سيبويه نموذجا له. فلقد شاعت تعريفات للنحو يمكن تصنيفها إلى "تعريفات عامة" و"تعريفات خاصة"، لكن الصنفين يتفقان في الأخذ بالمفهوم المضيق للنحو. ومن أمثلة التعريفات العامة قول ابن جني : "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه، من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"(11) ؛ ومن أمثلة التعريفات الخاصة قول أبي القاسم الزجاجي : "ثم إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا أي بيانا وكأن البيان بها يكون (...) وسمي النحو إعرابا والإعراب

نحوا سماعا لأن الغرض طلب علم واحد"[12]. ويلاحظ في قول ابن جني اشتمال النحو على علم الإعراب وعلم الصرف – في مفهومه الإعرابي – وهو الذي نسميه علم التصريف (Morphologie flexionnelle) . ويلاحظ في قول الزجاجي قصر النحو على علم الإعراب.

ويلاحظ أن المسائل التي يشتمل عليها الصنفان من التعريف هي مسائل في التركيب (Syntaxe) والتصريف، وهذا التصور الذي يقصر النحو على علم الإعراب مضافا إليه علم التصريف هو الذي شاع بين الجمهور – فهو التصور الذي بنى عليه أبو عبد الله الخوارزمي (ت.بعد 366هـ/976م) القول "في النحو" في الباب الثالث من المقالة الأولى من مفاتيح العلوم[13] ؛ وهو أيضا التصور الذي أقام عليه ابن حزم الأندلسي (ت.456هـ/1064م) تحديد معنى النحو في رسالته في مراتب العلوم : فإن "معني النحو هو معرفة تنقل هجاء اللفظ وتنقل حركاته الذي يدل على ذلك (كذا) على اختلاف المعاني كرفع الفاعل ونصب المفعول به وخفض المضاف إليه وجزم الأمر والنهي وكالياء في التثنية والجمع في النصب وخفضهما ؛ وكالألف في رفع التثنية، والواو في رفع الجمع، وما أشبه ذلك"[14] بل أن الأمر قد انتهى في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر ميلادي مع أبي يعقوب السكاكي (ت. 626هـ/1229م) إلى الفصل التام بين النحو والتصريف وقصر علم النحو على علم التركيب. وقد ذهب السكاكي مذهبا جديدا فيه الكثير من الطرافة فقسم كتابه إلى ثلاثة أقسام أولها في علم الصرف وثانيها في علم النحو وثالثها في علمي المعاني والبيان. والأقسام الثلاثة عنده تكوّن "علم الأدب"[15]. وعلم الصرف عنده هو دراسة المفردة وهي مفردة بما لها من تأليف صوتي – فقد بدأ القسم بمدخل في مخارج الحروف – وبنية صرفية داخلية – وهو

يسميها هيئة – وزيادة صرفية واشتقاق، وبما تكون عليه وهي مصرفة مع الضمائر إذا كانت فعلا وفي التثنية وأنواع الجمع إذ كانت اسما، وعلم النحو هو دراسة المفردة وهي في التركيب وكيفية التراكيب فيما بين الكلم : "إن علم النحو هو أن تنحو معرفة التركيب فيما بين الكلم بتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها من الخطأ من حيث تلك الكيفية. وأعنى بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك وبالكلم نوعيها المفردة وما هي في حكمها"(16) ؛ وإما علما المعاني والبيان فتتمة لعلم النحو لأن المفردة فيهما ينظر فيها وهي في التراكيب فتَتِمَّة لعلم النحو لأن المفردة فيهما ينظر فيها وهي في التركيب وخاصة إذا استعملت في "الأساليب" البلاغيّة.

وإذنّ فإنّ الأصوات والصرْف والتصريف منفصلة عن النحو عند السكاكي. ولكن هذه الدقة لا نجدها عند "المطبّقين" من النحاة، أي المؤلفين في مسائل النحو. فلقد ظلّ "الجمع" بين المسائل ظاهرا في مؤلفاتهم، وإن تفاوتت مترلة المسائل "غير النحوية" فيها. ولا شكّ أن أولى أولئك المؤلفين بالفصل بين المسائل هم مؤلفو المختصرات النحوية، ولكن هؤلاء لم يشذوا عن مؤلفي المطوّلات إلاّ في أمرين : الأول هو حذف الفضول واختصار الطويل من القول، حسب عبارة ابن السيّد البطليوسي (ت. 521هـ/1127م) في الحديث عن كتاب "الجمل" لأبي القاسم الزجاجي(17)، وهو من أهم الأمثلة للتدليل على هذه الظاهرة. فإن عدد ما سماه الزجاجي "بابا" مائة واثنان وأربعون، منها تسعة وتسعون في مسائل الإعراب، وسبعة وعشرون في مسائل التصريف، وعشرة في مسائل الصرف، وثلاثة في الأصوات، وثلاثة في الخط والإملاء، وباب واحد في ما يجوز للشاعر. على أن

من هذه الأبواب ما لا يتجاوز الفقرة القصيرة[18]، بل إن منها، ما لا يتجاوز السطر وبعض السطر[19] ؛ والأمرُ الثاني هو تخفيف عدد المسائل بإسقاط بعضها، ومن أهم المختصرات الممثلة لهذه الظاهرة كتاب "أسرار العربيّة" لأبي البركات ابن الأنباري (ت.577هـ/1181م) : فإن عدد أبواب هذا الكتاب أربعة وستون، منها أربعة وخمسون في مسائل الإعراب، وسبعة في التصريف وبابان في الأصوات وباب واحد في الصرف. وقد قصد ابن الأنباري هذا المقصد ليسهّل للمتعلم تعليمة : "وأعفيته من الإسهاب والتطويل، وسهلته على المتعلم غاية التسهيل"[20] . فلقد اختلف ابن الأنباري عن الزجاجي إذن بعض الاختلاف في عدد المسائل ونوعها، لكن الاثنين قد بقيا محافظين على نسبة ما ليس من النحو إلى النحو.

وقد انتقل هذا "الاختلاف" إلى المحدثين. فلقد غلب عليهم الميل إلى التخفيف من الأبواب التي كانت تكون عند القدماء الدرس النحوي، لكنهم لم يخلصوا من "الجمع" بين المسائل، ولم يتوخوا دائما "الاعتدال" في التخفيف أو في التزيد. ونورد من أعمالهم أربعة تدل على الاختلاف الذي ذكرنا : ثلاثة منها جماعية، وواحد فرديّ.

وأول الأعمال الجماعية تمثله محاولة مجمع اللغة العربية بالقاهرة الصادرة عن مؤتمر دورته الحادية عشرة سنة 1945. فلقد كون في هذه الدورة لجنة للبحث في تيسير النحو والصرف، وقد قدمت اللجنة تصورًا لأبواب النحو والصرف اشتمل على ثلاثة أركان : (1) أحكام الكلمة، وهي أحكام في التصريف (تصريف الاسم والفعل) تم في الصرف (المشتقات) ؛ (2) أحكام الجملة وهي الإعراب ؛ (3) أبواب البلاغة[21]. وقد أخذ مؤتمر المجمع في قراراته من هذا التصور أحكام الكلمة وأحكام الجملة، وأهمل أبواب البلاغة[22]. والمهم في هذه

المحاولة (1) الفصل بين النحو والصرف إذ عد ما يندرج في النحو من مكونات الجملة وما يندرج في الثاني من خصائص المفردة ؛ (2) تخليص أبواب الصرف من مسائل الأصوات مثل الإعلال والإبدال والقلب والإدغام.

والعمل الثاني عمل مدرسي تونسي قد ألفه خلال السنوات الستين من القرن العشرين أربعة من أساتذة التعليم الثانوي (أي المرحلتين الإعدادية والثانوية حاليا) هم عبد الوهاب بكير وعبد القادر المهيري والتهامي نقره وعبد الله بن عليه[23] ونشرته وزارة التربية مقررا رسميا لتلاميذ التعليم الثانوي. بمفهوم ذلك الوقت، وتواصل استعماله حتى أواسط السنوات الثمانين. والعمل مشتمل على خمسة أجزاء : أربعة منها في "النحو العربي من خلال النصوص" وجزء مفرد في "الصرف العربي". والجزآن الأول والثاني من "النحو العربي" لتلاميذ السنة الأولى فالسنة الثانية من التعليم الإعدادي، وموضوعها "عناصر الجملة العربية" أي أحكام المفردة الإعرابية سواء من حيث معرفتها أي معرفة قواعدها – أو من حيث التصرف فيخت في الاستعمال؛ والجزء الثالث لتلاميذ السنة الثالثة في "نحو الجمل" وفيه بحث في الجمل التي تقوم مقام العناصر الأصلية أو مقام العناصر المتممة أو مقام الصنفين من العناصر، وفي الجمل المتلازمة والجمل الإعتراضية والتفسيرية، والجزء الرابع لتلاميذ السنة الرابعة – أي الأولى الثانوية – الآن – في "نحو المعاني"، وجل المسائل المدروسة فيه من مكونات علم البلاغة، لأن المؤلفين يرون أن "الفصل بين النحو والبلاغة يلُوحُ لنا متكلّفا لا يطابق الواقع. فلا شك في أن عبد القاهر الجرجاني أصاب عندما أكد العلاقة بين الاثنين في كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الإعجاز"[24]. وأما الجزء المخصص للصرف العربي فمؤلف للسنوات الإعدادية الثلاث. ومشتمل على مسائل الصرف

من أبنية وصيغ ومشتقات – ومسائل التصريف وخاصة تصريف الفعل بمختلف ضروبه. وأهم ما يلاحظ في هذا العمل إذن : (1) الفصل بين مسائل الصرف ومسائل النحو، (2) الجمع بين النحو والبلاغة ؛ (3) الجمع بين الصرف والتصريف.

والعمل الثالث قد أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1966 بعنوان "الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام"، وقد اشترك في وضعه – بين تأليف و"تعديل" ومراجعة – أحد عشر باحثا. والكتاب حسبما تخبرنا به مقدمته حصيلة استقراء قامت بها المنظمة للمواد النحويّة المدرّسة في الأقطار العربية : "ولم يتسن للمنظمة (إدارة التربية) انجاز هذا المشروع إلا بعد أن قامت بحصر مفردات مناهج القواعد النحوية المطبقة في الأقطار العربية، وبعد أن تلقت ملاحظات عليها عقدت اجتماع خبراء (...) لدراسة المفردات والملاحظات عليها وتوزيعها على مراحل التعليم العام"[25]. والكتاب في ثلاثة أقسام – سميت أجزاءً – بحسب مراحل التعليم الثلاث : الإبتدائية والإعدادية والثانوية. وقد تداخلت في أقسام الكتاب مسائل الإعراب والتصريف والصرف والأساليب، بل إن المؤلفين قد عرجوا على الإعلال والإبدال[26]، وشغلتهم "علامات الترقيم"[27] وطريقة "الكشف في المعجم"[28] و"تأنيث الفعل"[29]، وهذا كله في ما نرى توسع وتزيّد، قد يكون الدافع إليهما تلبية ما يوجد في المقررات المستعملة في البلاد العربية وليس تلبية حاجة العلم.

وأما العمل الفردي فكتاب عنوانه "الكفاف" – دل على أن المؤلف يريد أن يقدم للقارئ الأساسيّ الذي لا غناء عنه من القواعد، ولكنه قد جعله في جزئين : جزء أول مشتمل على "البحوث" وجزء ثان مشتمل على مناقشات عدد من

بحوث الجزء الأول. والجزء الأول. والجزء الأول نفسه مطول إذ تضمّن ثمانية وتسعين بحثا في القواعد العامة وتسعة وتسعين بحثا في الأدوات النحوية. والبحوث العامة في مسائل الإعراب والتصريف والصرف. دون إهمال للقول في الإبدال[30] والإدغام[31]، وهما من مسائل الأصوات. ورغم أن غاية المؤلف هي أن يقدم للقارئ "كفافا" من القواعد، فأن نزعته إلى الإستعاب وتجنب التخفيف ظاهرة ؛ بل هو فيما يبدو قد قصد إلى ذلك قصدا لأن كتابه كما يراه ليس "موجزا لقواعد العربية بل هو قواعد اللغة تامة"[32] وهو ليس كتابا "ميسّرًا" لأن المؤلف ليس من دعاة التيسير في النحو بل هو يرى في التيسير إفساد للنحو وتجنياً عليه : "كل عبارة خطّت في هذا السفر النحوي العظيم إنما هي خيط لحمة أو سدي في ديباج نسجه : فانظر ماذا تنسل وماذا تبتر! ! واعلم في كلّ حال أنّك بما تفعل إنما تقطع أوصال كائن حضاري لو ملكت مثله أمة من الأمم الراقية لحرصت عليه حرصها على إنسان عينها، ولعاقبت مرتكب تيسيره عقاب من يسئ إلى أمة"[33].

وأهم الاستنتاجات التي تخرج بها مما تقدم أربعة :

1. أن الكتاب لسيبويه ليس كتابا في النحو المحض بل هو في وصف العربية، وخاصة في وصف أنظمة الأصوات والصرف والإعراب فيها.

2. أن الغالب على مفهوم النحو عند القدامى والمحدثين هو علم الإعراب الذي نسميه علم التركيب.

3. أن من القدماء – مثل السكاكي – من حصر النحو في علم الإعراب وفصله عن علم الصرف بفرعيه : الاشتقاقي والتصريفي.

4. أن أكثر القدماء والمحدثين يضيفون إلى علم الإعراب علما واحد أو أكثر من علوم العربية في تعليم النحو، وهم في ذلك على مذاهب، أهمها :

أ- مذهب يضيف إلى علم الإعراب المكون التصريفي من علم الصرف ؛

ب- مذهب يضيف إليه علم الصرف بفرعيه الاشتقاقي والتصريفي ؛

ج- مذهب يضيف إليه البلاغة لكنه يفصله عن علم الصرف بفرعيه ؛

د- مذهب يضيف إليه علم الصرف بفرعيه وشيئا من علم الأصوات.

وأولى هذه المذاهب بالإتباع كما سنرى هو الأول.

2. تدريس النحو وقضايا المنهج

من القضايا التي يثيرها تدريس النحو - على اختلاف المذاهب في فهمه منذ القديم - قضايا المنهج. فلقد تعددت منذ القديم طرق تدريس النحو واختلفت باختلاف العصور والأمصار. ولقد أشار ابن خلدون (ت.808هـ/1406) إلى شيء من ذلك الاختلاف : "وبالجملة فالتآليف في هذا الفن أكثر من أن تحصى أو يحاط بها، وطرق التعليم فيها مختلفة. فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين، والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة رقهم كذلك"[34] وهذه الطرق على اختلافها منتهية إلى نتيجتين :

الأولى هي تعليم الملكة، ويبدو أنها النتيجة التي كان ينتهي إليها من طرق المتقدمين التي نجد لها صدى في كتاب سيبيويه قد نبه إليه ابن خلدون : "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعبارتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة"[35]. وإذن فإن تعليم الملكة حسب ابن خلدون يكون بإقامة التعليم على شواهد من كلام العرب، من أمثالهم وأشعارهم وعباراتهم،

ويحصل من ذلك أن "سيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتنطبع النفس بها وتستعدّ إلى تحصيلها وقبولها[36].

والنتيجة الثانية هي تحصيل الصناعة، أي المعرفة بقوانين الإعراب دون معرفة العمل بها، فإن المتعلم "يحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة"[37]. وهذه النتيجة تنتهي إليها من طرف المتأخرين في نظر ابن خلدون. وهم – فيما نرى – النحاة الذين وصلتهم قواعد العربية مقننة بعد أن وضعها "المتقدمون" حسب ما أداهم إليه وصفهم لكلام العرب. وقد اكتفى هؤلاء النحاة المتأخرون بنقل تلك القواعد والقوانين دون شواهدها فأفادوا في تعلم الصناعة ولم يفيدوا في تعلم الملكة. وقد أشار ابن خلدون إلى شيئ من ذلك: "وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك[38] إلا من القوانين النحوية مجردة عن أشعار العرب وكلامهم فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو يتنبهون لشأنها، فنجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد الناس عنه[39]. وينتج عن فساد الملكة ضعف استعمال العربية لأن المعرفة بالصناعة لا تكفي لإجادة استعمال اللغة، وقد لا تفيد إجادة الصناعة النحاة أنفسهم : "وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذ سئل في كتاب سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده اخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي"[40].

وإذن فإن أهم ما كان معتمدا في تدريس النحو طريقتان : طريقة ينتج عنها تعليم الملكة وطريقة ينتج عنها تعليم الصناعة؛ وهذه الطريقة الثانية هي التي غلبت بعد العصر الأول، أي بعد القرنين الثاني والثالث الهجريين. وأهم ما

كانت هذه الطريقة تقوم عليه التلقين. وقوام التلقين إلى وقت غير بعيد وسيلتان : هما (1) الحفظ ؛ (2) الإملاء.

فأما الحفظ فكان دأب المعلم والمتعلم على السواء. فإن المتعلم كان لا يتصدر للتدريس إلا إذا أجيز له ذلك بعد أن يحفظ النصوص المشتملة على العلم الذي أجيز فيه ؛ وتلك النصوص أنواع منها الأصول – وهي المتون التي يضعها "المصنفون" – ومنها شروح المتّون والحواشي على الشروح ؛ وقد كانت قدرة العالم تقاس بكثرة محفوظة واستظهاره المطولات من المؤلفات دون أن يحتاج إلى مراجعة المكتوب. وقد عاشت من أجل ذلك مقولة ما زلنا نسمعها إلى اليوم، وهي "العلم في الرأس لا في الكراس"[41] وما قيل في المعلم يقال في المتعلم أيضا. فإن هذا لا يتم له "التحصيل" إلا إذا حفظ واستظهر ما حفظ من المتون والشروح والحواشي. وقد يفني عمره في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها تم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها. ولا يفي عمر بما كتب في صناعة واحدة إذ تجرد لها، فيقع القصور ولابد دون رتبة التحصيل[42]. وقد أرادوا أن يسهلوا للمتعلم تعليمه وأن ييسرو له درس النحو فصاغوا له مبادئ العلم الأساسية في قوالب مبسطة يسهل حفظها واستظهارها أهمها "المنظومات" أو "الأراجيز" والمختصرات النحوية التي يحفظها في مراحل الدراسة الأولى، فتكون كالمداخل إلى العلم.

وأما الإملاء فكان الوسيلة الأساسية في انتقال العلم من السلف إلى الخلف، وتواصله ونقله، وقد كان التصدر للتدريس في جوهره تصدر للإملاء فيلتقى المتعلم ما يمليه عليه معلمه مما حفظ هو نفسه، وإذ شرح أو ناقش أو علق كان ذلك كله إملاء أيضا[43].

ومن أهم ما ينتج عن هذه الطريقة في النعليم – أي التلقين – انتقال العلم من المعلم إلى المتعلم في شكل ما نسميه "معلبات"، إذ أن مادة العلم التي تلقن تقدم عادة في قوالب جاهزة لا تخرج في الغالب من مذهب علماء البصرة في النحو؛ وكثيرا ما تقدم على أنها العلم الذي لا يأتيه الباطل ولا يثير النقاش. وبذلك يحصل المتعلم على العلم بصناعة العربية بعد أن يحفظ قواعدها وقوانيها ويستظهرها استظهارًا، لكنه لا يحصل على ملكة استعمالها.

وقد شغلت مسألة المنهج المحدثين منذ أواسط القرن التاسع عشر وخاصة في عرض المادة النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية في كتب ميسرة كان من أوائلها كتاب "التمرين" لعلي مبارك (ت. 1893) وكتب "التحفة المكتبية لتقريب العربية" لرفاعة رافع الطهطاوي (ت. 1873) وكتاب "الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الإبتدائية" الذي ألفه "نخبة من المشتغلين بالتعليم" وصدر سنة 1887م[44]. وقد تتالى تأليف هذه الكتب المدرسية "المجددة" طيلة القرن العشرين في أعمال فردية وجماعية كان الغالب على جلها اتباع المقررات المدرسية في البلدان التي ألفت فيها. وقد أطلعنا على جملة من الكتب المؤلفة في القرن العشرين وأنهانا النظر فيها الى الاستنتاجات الخمسة التالية :

1. إنها كتب قد سعى مؤلفها إلى التجديد في المنهج فاعتمدوا ما استطاعوا من "وسائل الإيضاح". ومن أهم مظاهر التجديد المنهجي فيها :

أ- عتماد الأمثلة – التي قد تكون نصوصا أدبية ميسرة قصيرة وقد تكون شواهد أدية فصيحة – منطلقات لاستقراء الظواهر المدروسة وخاصة من علم الإعراب ؛

ب- اتباع المراحل المتدرجة في عرض المادة المدروسة حسب أقسام أو أركان قارة من أهمها "خلاصات" في القواعد أريد لعبارتها أن تكون سهلة، "وتمارين تطبيقية قصد منها إلى تدريب المتعلم على حين استعمال ما تلقى ؛

ج- اعتماد الجداول البيانية، وخاصة في عرض مادة الصرف الاشتقاقي والتصريف ؛

2. لم تخرج "الخلاصات" المشتملة على القواعد عن الأسلوب التقريري الذي يدعو المتعلم إلى الحفظ والاستظهار. وقد تؤكد أهمية الخلاصة بأن يطبع نصها بحرف مغاير في الحجم أو في اللون للحرف المعتمد في طباعة الكتاب، أو أن يؤطر النص بسطر غليظ ملون أو أن يوضع في إطار خاص في وسط الصفحة، إلخ.

3 . الإبقاء على المادة النحوية القديمة بعناصرها الأساسية ومفاهيمها البصرية السائدة، رغم ما قد يعتريها من اضطراب وتشويش. فأنت إذ قرأت مثل هذا التعريف "النعت أو الصفة تابع لاسم قبله يذكر لبيان صفة في متبوعه"(45) ذهب بك الظن إلى الصفة غير الموصوف وأن التابع غير المتبوع وأن الصفة - لذلك - غير الاسم. ولكن ظنك سرعان ما يخيب عندما يعلمك مؤلفو الكتاب نفسه في موضع آخر منه أن "الأصل" في النعت أن يكون اسما مشتقا كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل"(46) ؛ ثم إنك إذ قرأت عن المصدر "أن الأفعال بحسب عدد حروفها ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية (كذا!) ولكل من تلك الأفعال مصدره الخاص"(47) وأن "مصادر الأفعال الثلاثية سماعية ليس لها ضوابط قياسية"(48) و"أن مصادر الأفعال الرباعية قياسية تخضع لضوابط معينة"(49) خامرك الشك في صحة ما تقرأ عن اشتقاق المصدر أصل المشتقات"(50). وليس هذا الاضطراب فيما نرى إلا نتيجة للتقليد وتدوين ما قال السلف دون مراجعة أو تمحيص.

4. تطبيق بعض الطرق الحديثة في التمثيل وتحليل المادة النحوية. ومن أوسع هذه الطرق انتشارا وأكثرها اعتمادا طريقة تعرف ب"طريقة الصناديق" التي استنبطها في السنوات الخمسين من القرن العشرين عالم لساني أمريكي اسمه

شارل هوكيت(Charles Hockett)[51]. وهذا اللساني يعد من أواخر اتباع اللساني الأمريكي ليونار بلومفيلد (Leonard Bloomfield) صاحب النظرية النبوية التوزيعية التي تقوم على تحليل الجمل إلى "مكوناتها المباشرة" (Constituants Immediats). وقد طبق هوكيت طريقته التي عرفت باسم "صناديق هوكيت"(Boites de Hockett) في تعليم النحو الانقليزي لغير الناطقين بالانقليزية خاصة. فهي طريقة قد أريد بها أصل استعمالها التيسير. وقد اعتمدت في تدريس النحو في الجامعة التونسية تم عمم استعمالها في تونس في التعليم الأساسي بمرحلتيه : الأولى (الابتدائية) والثانية (الإعدادية) منذ أواخر السنوات التسعين من القرن العشرين. وقد صدرت كتب في "النحو العربي" في السنوات الأخيرة بتونس للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي قد أقيمت على "صندقة" الجمل أساسا. على أن تطبيق هذه الطريقة قد ارتبط بأمرين غير خاليين من "المذهبية" اللغوية :

أ- مخالفة السائد في دراسة النحو في البلاد العربية في النظر إلى الاستعمال اللغوي، فقد لاحظ المؤلفون أن تدريس النحو كان "إلى عهد غير بعيد في البلاد العربية وفي غير البلاد العربية يولي الأهمية الأولى لدراسة الأبنية النحوية وقواعد انتظام مكوناتها، ويكاد يمهل العلاقة بين الشكل والفعل الناشئ به. وأدرك علماء اللسان والمتخصصون في تعليمية اللغة منذ عقدين كادة (كذا) الجمع بين البنية النحوية والعمل اللغوي"[52] والعناية بالعمل اللغوي – وهو نقل للمصطلح الأجنبي(Actede langage) دالة على الاهتمام باللغة باعتبارها إنجازا يصدر عن متكلم ويربط بين متحدث ومخاطب، وليس باعتبارها نظاما قائما على بينة قابلة للوصف المجرد.

ب- تغليب الجملة على المفردة : فإن "الانجاز" أو "العمل" اللغوي إنما يصدر عن المتكلم ويتلقاه المخاطب في جمل. وليس للمفرادات ذاتها – لذلك – من قيمة خارج الجمل. وقد قاد هذا التصور مؤلفي كتب النحو هذه إلى اعتبار اللغة تكونها "نصوص" متكونة من "جمل" تكونها المفردات في المقام الأخير . ولذلك فإن الغالب على الكتب الثلاثة هو تحليل الجمل باعتبارها الوحدات الأساسية في النصوص. وقد نُزّلَ نحو المفردات هذا التتريل أيضا فنظر إلى الوظائف النحوية التي تكون للمفردات من حيث صلة هذه بالجمل التي تكون فيها، بل إن المؤلفين قد دفعهم هذا المذهب "الجملي" أو "النصي" إلى اعتبار الغاية "القصوى" من تعليم اللغة هو "إنتاج نصوص سليمة وقراءتها قراءة صحيحية"[53]. وإذن فإن النحو الذي يدرس هو "نحو النص والجملة"، فليس المنطلق من المفردة إلى الجملة إلى النص بل هو من النص إلى الجملة إلى المفردة. وهذا المذهب هو الذي يبرر اعتماد "الصناديق" طريقة في تحليل المادة النحوية.

5. أن المنهجين – التقليدي القائم على التلقين و"الحداثيّ" القائم على تحليل الجمل تجزئتها إلى "مكوناتها المباشرة" ودراسة "الأشكال النحوية" التي تكونها والعلاقات بين العناصر ضمنها – يؤديان معا إلى "تعليم الصناعة" وليس إلى "اكتساب الملكة". فإن الأول يعمق المعرفة بقواعد النحو وليس بطرق استعمال اللغة العربية؛ والثاني يعمق بالعلاقات بين الأشكال النحوية المكونة للنصوص – وهي الجمل– وبالعلاقات بين العناصر المكونة للجمل، وليس في هذه المعرفة ما يمكن المتعلم من استعمال اللغة العربية "استعمالا تلقائتا"[54].

3. في تيسير النحو وتكوين الملكة

قد رأينا أن المعنى الذي أعطي للنحو في أصل النحو فأصل نشأته هو أن ينحُوَ المتكلم نحو العرب في كلامهم، أي ينهج نهجهم في القول ويتبع طريقتهم في الاستعمال اللغوي؛ كما رأينا أن تكوين الملكة عند المتعلم – حسب المنظور الخلدوني الذي نراه مازال صالحا – يقوم عل دراسة الظواهر باستقراء كلام العرب الوارد في أشعارهم وأمثالهم وعباراتهم وما جرى مجراها في نصوص العربية المدونة. فلا يعطى المتعلم القواعد بل يعطى الشواهد التي يتخذها المعلم أقيسة يستخلص منها طرق الاستعمال اللغوي، ثم في نهاية الأمر الأحكام العامة التي تطرد فيه والتي ينتهي إليها المتكلم نفسه بالملاحظة والاختبار. فإذا عبر عن أغراضه نحا نحو ما لاحظ وما اختبر من استعمال تساعده المارين التطبيقية والاقبال على القراءة وملازمة الحديث بالعربية الفصيحة في القسم في كل مواد التدريس التي تقدم بالعربية (على أن يلتزم المدرس بذلك أيضا)، فإذا أجاد استعمال اللغة التلقائي، قيل إنه درس النحو واكتسب الملكة اللغوية.

ولقد كان تكوين الملكة واكتسابها من أهم أهداف تدريس العربية عامة والنحو خاصة منذ القديم ؛ وكان "تيسيير النحو" مطلبا عاما قد شغل مدرسية منذ القديم أيضا، ولكن محاولات القدماء مثل محاولات المحدثين قد انتهت في الغالب إلى تعليم صناعة الإعراب وليس إلى تكوين الملكة. أما القدماء فقد فكروا في المنهج ولم يفكروا في المادة إلا قليلا[55]، وقد عاقهم المنهج في الغالب عن تحقيق القصد لأن التلقين والحفظ كانا من أهم وسائلهم في نقل العلم بين المعلم والمتعلم. وقد كان لهم في ذلك عذرهم قبل اكتشاف الطباعة وتيسير انتشار النصوص المطبوعة ؛ وأما المحدثون – منذ أواسط القرن التاسع عشر على الأقل – فقد عناهم المنهج ومادة العلم على السواء، وقد عنيا الأفراد والجماعات فكان للمنهج آثاره في الكتب

المدرسية خاصة، وهي من المشاريع التي تمولها الدولة في الغالب، وكان لمادة العلم صداها في المناقشات والمقترحات التي عني أصحابها بتيسير النحو، وقد رأينا أن في مناهج المحدثين – وخاصة في طرق إنجاز المقررات الدراسية – تجديدا لكنه تجديد لم يخلص تدريس النحو من سلبيات التلقين المؤدي إلى الحفظ، ونقائص التبعية في عرض المفاهيم المتضاربة أحيانا للقدماء، وعيوب الأخذ بمنهج لساني حديث لا يراعي حاجات المتعلم إلى إجادة استعمال اللغة بقدر ما يراعى قدرته على فهم العلاقات التي تكون بين عناصر "المركبات النحوية" في النص. فليست هذه المناهج إذن مما يعين على اكتساب الملكة.

وأما مادة العلم فقد كثرت محاولات التيسير فيها، وقد تناولها من قبل بعض الباحثين بالدرس والنقد[56] ولا نرى إعادة القول فيها ضرورة. على أننا نريد أن نشير إلى أن محاولات التيسير التي أطلعنا عليها فقد اكتفت بالنظر إلى النحو من الداخل ولم تنظر إليه باعتباره نظاما فرعيا يكون مع غيره من انظمة اللغة نظام اللغة العام، وأنه يتأثر بغيره من الأنظمة كما يؤثر فيها، وقد نتج عن هذه "النظرة الداخلية" أن انحصرت الدعوة إلى التيسير في اتجاهين : (1) حذف بعض المسائل النحوية – مثل التنازع والاشتغال والعامل والإعراب المحلي والتقديري ؛ (2) تيسير بعض المسائل إما بنقلها من باب إلى باب آخر من النحو، مثل نقل "كان وأخواتها" إلى باب الحال، وإما بنقلها من باب إلى باب آخر من النحو، مثل نقل "كان وأخواتها" إلى باب الحال، وإما بتخفيف المعقد من بعض المسائل مثل إعراب الضمائر. ونرى أن هذه "النظرة الداخلية" غير كافية لتكوين الملكة وتجديد الدرس اللغوي وخاصة في مراحل التعليم العام. فإن النحو ليس إلا مكونا من جملة مكونات أخرى لنظام اللغة، وذلك يعني أن النحو ليس اللغة كلها وليس هو الأساسي فيها كما قد يظن. وهذا بدوره يقتضي أن نعيد النظر في المبادئ العامة

التي يقوم عليها تدريس مسائل اللغة العربية عامة، وتدريس النحو خاصة. ونرى أن النظر في تلك المبادئ مؤد إلى الحديث في ثلاث مسائل :

1. مراجعة مفهوم النحو وإعادة تحديده

في إطار نظرة شمولية إلى مكونات علم اللسان

وقد رأينا من قبل تأرجح مفهومه بين الاتساع والضيق. ورأينا أن اتساعا ناتج عن إضافة عناصر إليه هي ليست منه. وإذا أردنا أن نترله مترلته الحقيقية بين مكونات علم اللسان وجب ان ننطلق من الوحدات الأساسية في اللغة وهي المفردات التي لايتم بدونها التركيب النحوي. ولهذه الوحدات مكونات ضرورية وخصائص مطلقة هي التي تحقق لها وجودها في اللغة واستقلالها في المعجم. أما المكونات فثلاثة هي (1) المكون الصوتي ؛ (2) المكون الصرفي ؛ (3) المكون الدلالي. وأما الخصائص فأربع لا بد لكل مفردة أن تختص بإحداها على الأقل ليتحقق تفردهت وتستقل بماهيتها، وهي (1) الانتماء المقولي إذ لا بد أن تنتمي إلى إحدى المقولات المعجمية ؛ (2) التأليف الصوتي إذ لا بد لكل مفردة من تأليف خاص بها، إلا في حالة الاشتراك اللفظي ؛ (أ) البنية الصرفية ؛ (4) الدلالة المعجمية. فإذا تحققت في المفردة الخصائص الأربع انتمت إلى اللغة. فإذا انتمت إليها كانت لها حالتاه من الوجود : (1) أن تكون فردا لغويا مستقلا بمكوناته وخصائصه، أي "مفردة" بالمفهوم الذي قصده اللغويون العرب القدامى ؛ (2) أن تكون مندرجة في التركيب، أي جملة. وهي في الحالة الأولى منتمية إلى المعجم الذي تكونه المفردات، وهي وحدة معجمية، وهي الحالة الثانية منتمية إلى التركيب النحوي (Syntaxe) ، فهي "ذرة تركيبية" ذات موقع في الجملة ووظيفة إعرابية، وانتماؤها إلى التركيب النحوي يعني انتمائها إلى النحو.

ونلاحظ إذن أن المفردات بما لها من مكونات وخصائص ووظيفة في اللغة التي تنتمي إلى أربعة أنظمة، هي (1) الأصوات ؛ (2) الصرف ؛ (3) الدلالة (4) ؛ التركيب النحوي. وإذا اعتبرنا أن نظرية المعجم هي نظرية المفردات أمكن لنا بيسر أن ننسب أنظمة الأصوات والصرف والدلالة إلى المعجم، وقد أقرت هذه النسبة الدراسات اللسانية الحديثة التي ظهر فيها منذ أواخر السنوات السبعين من القرن الماضي مباحث "الصوتمية المعجمي" (Phonologie lexicale) و"علم الصرف المعجمي" (Morphologie lexicale) والدلالة المعجمية (Sémantique lexicale). على أن في علم الصرف مبحثين : الأول يعنى فيه بالمفردة في ذاتها من حيث بنيتها واشتقاقها، وهذا يسمى علم الصرف الاشتقاقي أو – على التعميم – علم الصرف المعجمي، والثاني يعنى بالمفردة في حال تصرفها للدلالة على مقولة الزمن أو مقولة الجنس أو مقولة العدد، وكلها مقولات تصريفية. ونطلق على هذا المبحث علم التصريف (Morphologie flexionnelle) ؛ وهو – باشتماله على مقولات هي أدخل النحو – مندرج في علم النحو. ونستنتج مما تقدم إذن أن نظام اللغة يكونه نظامان فرعيان كبيران هما نظام المعجم ونظام النحو؛ وأن نظام المعجم يشتمل على أنظمة فرعية تحته هي الأصوات وعلم الصرف المعجمي والدلالة؛ وأن نظام النحو يشتمل على أنظمة فرعية تحته هي الأصوات وعلم الصرف المعجمي والدلالة؛ وأن نظام النحو يشتمل على علم التركيب وعلم التصريف.

2. مراجعة المادة المدروسة في اللغة : فإن درس اللغة في مراحل التعليم العام تكونه مسائل موزعة على علم التركيب أو علم الإعراب وعلم الصرف بفرعيه وعلم البلاغة أحيانا. وهذا التوزيع فيما نرى ليس له مبررا علمي قوي، ولا شك أننا – إذا قصدنا من التدريس تكوين الملكة – مضطرون إلى الاهتمام بأنظمة اللغة كلها – ضمن النظامين الفرعيين الكبيرين : المعجم والنحو، ذلك أن استعمال اللغة

استعمالا تلقائيا سليما غير منفصل عن "إحساس" المستعمل باللغة التي يستعمل، وذلك الإحساس هو الذي يمكنه من التمييز الدقيق بين ما هو من لغته وما ليس منها ومن إدراك خصائص المفردات والتراكيب في أشكالها ومحتوياتها، ولذلك وجب أن يوسع درس اللغة فيشتمل مكونات النظامين الفرعين المعجم والنحو، ويكون متدرجا من البسيط إلى المعقد، سواء بحسب التناوب (مثل تناوب الصرف والنحو الآن في السنة الدراسية الواحدة) أو بحسب التوزيع المتدرج على مراحل التعليم العام. وإذن فإن الدرس يشتمل على : (أ) نظام المعجم: فتدرس المفردات ومكوناتها : المقولى والصوتي والصرفي والدلالي ؛ (ب) نظام النحو : فتدرس مسائل التركيب (نحو المفردات، ونحو الجمل، والأدوات النحوية، والأساليب البلاغية) ومائل التصريف.

3. مراجعة المادة والمنهج

فإن المادة اللغوية المدروسة مادة متوارثة نخشى عليها من المراجعة. ونحن نعلم أنها مادة قد استوت واستقرت منذ اثنى عشر قرنا على الأقل، منذ ألف الخليل كتاب العين في المعجم وألف تلميذه سيبويه الكتاب في وصف بقية أنظمة العربية، وقد نظروا إلى اللغة بحسب ما أداهم إليه اجتهادهم في عصورهم دون أن تكون لهم في الغالب القدرة على المقارنة بين العربية وغيرها من اللغات إما من أخواتها الساميات وإما من اللغات الهندية الأوروبية، مثل الفارسية في المشرق واللاتينة في الأندلس. ولقد كانت العربية يوم وصفت في القرنين الأول والثاني لغة حية لأنها لغة الاستعمال اليومي، وقد بقيت لغة حية عندما أصبحت لغة العلم والحضارة. وقد خبت وما ليس بالقصير تم كتب لها أن تحي من جديد، ونحن نريد لها اليوم أن تصبح لغة حية بحق وألا تهدد وجودها "العولمة اللغوية" التي

تنذر بزوال لغات كثيرة. ونرى أن تتريلها بين اللغات الحية الواسعة الانتشار يقتضي تيسير استعمالها، وأن التيسير ذاته يقتضي مراجعات في المادة والمنهج :

أما المادة فإن ما يقتضي المراجعة منها أمران :

أ. مسائل عامة قد أثبتت اللسانيات الحديثة اظطرابها، ونخص بالذكر مثالين :

أ-1. أقسام الكلام، فقد استقر التقسيم الثلاثي إلى اسم وفعل وحرف، وقد دافع عنه القدماء دفاعا شديدا(57)، وقد حافظ عليها المحدثون(58) حفاظا، دالا على دفاع شديد أيضا، وقد أصبح هذا التقسيم يضيق على الوصف اللساني الدقيق اليوم، ونكتفي بالإشارة إلى الصفة التي تعد اسما، ولئن جاز ذلك نحويا لأن النعت والمنعوت يشتركان في مختلف الحالات التي يتلازمان فيها فإنه لا يجوز في المعجم لأن الاسم فيه لا يكون مسندا إليه والصفة لا تكون إلا مسندة، ولا يمكن أن يكون الاسم مسندا ومسندا إليه في الوقت ذاته.

أ-2. أصل الاشتقاق : فلقد شاع عن البصريين اعتبارهم المصدر أصل المشتقات، وقد أخذ به القدماء ومازال من المحدثين من يأخذ به(59). وهو خطأ محض لأن منطلق الاشتقاق هو الجذر الذي يولد منه ما نسميه "جذعا رئيسيا" يكون بدوره أصلا لمشتقات أخرى.

ب – الأبواب والمسائل : وخاصة أبواب النحو ومسائله، وقد أكثر المحدثون من القول في إلغاء بعض أبواب النحو وتخفيف بعض مسائله ولا نريد أن نضيف إلى ما ذكروا إلا شيئين :

ب-1. حذف المسائل التي لم يبق لها وجود في الاستعمال وكانت الأمثلة عليها في القديم من صنع النحاة في الغالب، مثل "النعت المقطوع" و"بدل الغلط" و"الاستثناء المنقطع".

ب-2. مراعاة أساليب العصر الحديث التي فشا استعمالها في كتابات الكتاب وفي الصحف، وخاصة الأساليب التي أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة صحتها واحتج لها.

وأما المنهج فقد نبهنا إلى المشاكل المنهجية التي تعوق المتعلم عن اكتساب الملكة، كما رأينا أن أهم ما يستعان به في الدرس اللغوي ذاته لتبليغه وإفهام متلقيه هي وسائل الإيضاح والتمثيل.

وهذه نوعان نوع أول يعتمد : (1) الشواهد – في شكل نصوص مختارة – لاستقرائها واستخراج الظواهر المدروسة منها بعد الملاحظة والاختيار ؛ (2) التمارين المتنوعة التي تمكن المتعلم من التطبيق التلقائي لما لاحظ واستنتج من الظواهر التي درس ؛ ونوع ثان يعتمد بعض وسائل التمثيل الحديثة مثل "صناديق هوكيت" الأمريكي. وليس اعتماد هذه الوسائل بالعيب أو المكروه في حد ذاته لأن استعمال أي وسيلة منهجية تحقق الإفهام مفيد، ولكن الفوائد تتفاوت قيمتها. فإن فائدة صناديق هو كيت كبيرة في تحليل الظواهر النحوية في المستوى الجامعي وخاصة في أقسام العربية التي يعلم فيها الطلبة في الدرس اللغوي الصناعة أكثر مما يعلمون الملكة ولكن فائدتها ضئيلة في مراحل التعليم العام وتدريس مادة العربية لغير المختصين فيها في الجامعات لأن الهدف الأساسي من التدريس فيها تكوين الملكة وليس تعليم الصناعة : فإن المتعلم فيها في حاجة إلى إجادة طرق الاستعمال اللغوي وإدراك خصائص العناصر اللغوية في حد ذاتها وليس في حاجة إلى معرفة الأشكال التمثيلية "للطبقات المتراكبة" من "المكونات المباشرة" في الجملة والعلاقات التي تربط بينها.

4. خاتمة

نحن نريد اليوم للغة العربية أن تصبح لغة عالمية واسعة الانتشار، حية متطورة شأنها شأن اللغات العالمية الأخرى. ولكن موقفنا منها مازال – فيما نرى – "موقفا ما ضويا" يدير وجهها – في المعجم وفي النحو – إلى الماضي البعيد يستمد منه النموذج والمنوال وتقاس عليه حاجات الناس إلى الاستعمال اللغوي في الحاضر. ولا شك أن هذا التواصل بين الماضي والحاضر في استعمال العربية كان ذا آثار ايجابية في محافظة اللغة على وحدتها وحمايتها من الانقسام والتصدع. ولكنه – إذا بولغ فيه – يصبح ضررا كبيرا على اللغة ومستعمليها، وخاصة في هذا العصر الذي تداخلت فيه الثقافات والعلوم تداخلا يراد له أن يؤدي – في نطاق تصور "عولمي" ظاهر – إلى هيمنة نموذج معين على العالم : فكرا ولغة وحضارة. وهذا فيما نرى مدعاة إلى التخفيف من وطأة الماضي على حاضر اللغة العربية. فنعيد النظر في ما ينبغي أن يعاد فيه النظر من معجمها ونحوها، والأنظمة الفرعية المكونة لها. ونرى أن الدعوات إلى تيسير النحو مهمة جدا ولكنها غير كافية إذا كانت جزئية أو انحصرت في رؤية "داخلية" للنحو لا تراعى نظام اللغة في شموله، أو غلبت عليها المحافظة في النظر إلى المسائل التي أقرها القدماء باعتبارها من الحقائق المسلمة التي لا يأتيها الباطل ولا تستحق المناقشة والمراجعة والتعديل والإضافة.

الإحالات

1. كذا في النص، وقراءتها "يجدي" بالدال ممكنة أيضا.

2. أبو عثمان الجاحظ : في المعلمين، ضمن : رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون : دار الجيل، بيروت، 1991 (4 أجزاء)، (3/25- 55)، ص. 38.

3. ابن حزم الأندلسي : رسالة مراتب العلوم، ضمن رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1983 - 1987 (4 أجزاء)، (4/59-90)، ص. 66-67.

4. ينظر حول الكتب الثلاثة وكثرة شروحها :

– F.Sezrgin : Geschichte des Arabischen Schrifttums. Bande E.J. Brill Leiden, Grammatik ,IX1984

ص. 88-94 (حول كتاب الجمل للزجاجي)؛ كارل بروكلمان تاريخ الأدب العربي، نقل بإشراف محمود فهمي حجازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990 - 1995، 6/71-76 7/313-323 (حول كتابي ابن آجروم وابن هشام).

5. سيبويه : الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط.3 مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1988 (4أجزاء وجزء للفهارسي)، 1/334، 2/364، 3/.527

6. نفسه، 434/1، 50/2، 63-64، 3/ 21.

7. نفسه، 63/2-64، 364.

8. نفسه، 182/1، 396 ؛ 98/3، 315 ؛ 125/4، 128، 471.

9. روي عن أبي نصر الجهضمي (ت. 187هـ/803م) الذي كان رفيق سيبويه في التلمذة على الخليل أنه قال: "قال لي سيبويه حين أراد أن يضع كتابه: تعال حتى نتعاون على إحياء علم الخليل تنظر "مقدمة" الكتاب، 8/1. وصلة "الكتاب" بعلم الخليل معلومة مشهورة.

10. ينظر مثلا : أبو القاسم الزجاجي الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط. 5، دار النفائس، بيروت، 1986، ص. 91-92 ؛ وينظر أيضا : ابن حزم: رسالة مراتب العلوم، ص. 66-67، وعلم اللغة هو علم المفردات أي المعجم.

11. أبو الفتح عثمان بن جني : الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة 1952 - 1956 (3أجزاء)، 1/ 34.

12. أبو القاسم الزجاجي : الإيضاح في علل النحو، ص. 91.

13. الخوارزمي الكاتب : مفاتيح العلوم، ط.2، القاهرة، 1981، ص. 28-36.

14. ابن حزم : رسالة مراتب العلوم، ص. 66.

15. أبو يعقوب يوسف السكاكي : مفتاح العلوم، القاهرة، 1384 هـ، ص. 2-3.

16. نفسه، ص. 33.

17. أبو محمد عبد الله ابن السيد البطليوسي : كتاب الحلل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل، تحقيق سعيد عبد الكريم شعودي، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980، ص. 57.

18. ينظر : أبو القاسم الزجاجي : الجمل : تحقيق محمد بن أبي شنت، ط.2، كلنكسيك باريس، 1957، ص. 23-122-145، إلخ.

19. نفسه، ص. 33.

20. أبو البركات عبد الرحمان الأنباري : كتاب أسرار العربية، تحقيق محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، دمشق، 1957، ص. 2.

21. ينظر "اقتراحات اللجنة في النحو والصرف" : مجلة مجمع اللغة العربية، 6 (1954)، (ص. 186-193)، ص. 191-193.

22. ينظر "قرارات مؤتمر المجمع" في عدد المجلة ذاته، (ص. 193-197)، ص. 196-197، وتنظر هذه القرارات أيضا في : مجمع اللغة العربية : مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، أخرجها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، القاهرة، 1984، ص. 272-274.

23. قد أصبح ثلاثة منهم جامعيين هم الأستاذة بكير والمهيرى (وهو أستاذ النحو في الجامعة التونسية) ونقرة.

24. عبد الوهاب بكير ورفاقه : النحو العربي من خلال النصوص لتلامذة السنة الرابعة من التعليم الثانوي : "نحو المعاني" الشركة التونسية للتوزيع، تونس (د. ت)، ص. 3.

25. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب المراجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام، تونس 1996، ص. 7-8.

26. نفسه، ص. 422-424.

27. نفسه، ص. 89-90.

28. نفسه، ص. 178-183.

29. نفسه، ص. 199-200 و205-206.

30. يوسف الصيداوي : الكفاق، كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية، دار الفكر دمشق، 1999 (جزآن) 1/ 61.

31. نفسه، 1/67 .69

32. نفسه، 1/ 26.

33. نفسه، 1/18-19.

34. عبد الرحمان بن خلدون : المقدمة، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني، ط.2، بيروت، 1961، ص. 1058.

35. نفسه، ص. 1083.

36. نفسه، ص. 1083.

37. نفسه، ص. 1083.

38. أي مما يوجد في كتاب سيبويه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعراتهم.

39. ابن خلدون : المقدمة، ص. 1083.

40. نفسه، ص. 1082.

41. ليس اعتمادا الذاكرة ونبذ التدوين في "القراطيس" محدثا عند العرب، بل هو قديم . فإن مما يروى عن سقراط أنه كان يرعب عن تأليف الكتب تتريها للحكمة عن أن تستودع فيها : "وبلغ عن تعظيمه الحكمة مبلغا أضر بمن بعده من محبي الحكمة لأنه كان من رأيه أن يستودع الحكمة الصحف والقراطيس تتريلها لها عن ذلك. وكان يقول : إن الحكمة طاهرة مقدسة غير فاسدة ولا دنسة فلا ينبغي لنا أن لا نستودعها إلا الأنفس الحية ونترها عن الجلود الميتة (...)، ولم يصنف كتابا ينظر: ابن ابي أصيبعة : عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق أوغست ملّر (AugustMuller) ، القاهرة، 1299 هـ/1882م (جزآن)، 43/1 ونجد عند العرب ما يشبه هذا الموقف. فلقد روى الجاحظ : وأنشد رجل يونس النحوي :

اسْتَوْدَعَ العِلْمَ قرطاسًا فَضَيَّعَهُ   فبِئسَ مُسْتَوْدَعَ العلمِ القَراطيسُ

قال : فقال يونس : قاتله الله، ما أشدّ ضنانته بالعلم وأحسن صيانته له! إن علمك من روحك ومالك من بدنك، فضعه منك بمكان الروح وضع مالك بمكان البدن – "الحيوان" – تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، 1938 – 1943 (7 أجزاء)، 61/1. وقد علل بعض العلماء تأليفهم الكتب بأن تكون تذكرة لهم في شيوختهم، من ذلك إن اسحاق بن عمران (ت279هـ/892م) ألف كتابه في "المالينخوليا" ليكون تذكرة على نفسه بما عساه أن يعروه من

النسيان سيما عند دنوه من الشيخوخة التي كان أفلاطون يسميها أم النسيان - (كتاب المالينوخوليا، مخطوطة المكتبة الوطنية بتونس رقم 18777، ص. 90أ)، وإذن فإن من دواعي تأليف الكتب والتدوين إلا يغلق "سلطان النسيان الذكر" كما يقول الجاحظ (الحيوان، 47/1).

42. ابن خلدون : المقدمة، ص. 1021

43. هذه الظاهرة ما زالت غالبة إلى اليوم على مناهج التدريس والتلقي، وقد لاحظناها عند طلبة الجامعة الذين يفضلون درسا يلقى عليهم إملاء على درس يشركون فيه باعتماد التحليل والاستنتاج، لأن الأول يوفر لهم مادة جاهزة قابلة للحفظ والاستظهار يوم الامتحان!

44. ينظر حول كتب هذه المرحلة : نعمة رحيم العزاوي : في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1995 ص. 42-51.

45. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام، ص. 73.

46. نفسه، ص. 233.

47. نفسه، ص. 244.

48. نفسه، ص. 244.

49. نفسه، ص. 245.

50. نفسه، ص. 243.

51. وخاصة في كتاب له صادر سنة 1958.

52. نجاة صولة وآخرون : النحو العربي للسنة السابعة من التعليم الأساسي، المركز القومي البيداغوجي، تونس 1998، ص. 4.

53. سهام كباني وآخرون : النحو العربي للسنة الثامنة الأساسي (كتاب الأستاذ)، المركز القومي البيداغوجي، تونس 1998 ص. 5.

54. هذا من أهم الأهداف التي دعت البرامج الرسمية إلى تحقيقها من تدريس اللغة وخاصة من تدريس النحو والصرف في المعاهد الإعدادية التونسية، في مختلف المراحل إلى مر بها تجديد هذه البرامج.

55. من العين لابن مضاد القرطبي ألا ينوه أر نتوه بكتابة "الرد على النحاة" في هذا المقام.

56. ينظر مثلا : عبد الجبار جعفر القزاز : الدراسات اللغوية في العراق في النصف الأول من القرن العشرين دار الرشيد للنشر بغداد، 1982، ص. 145-189 ؛ رياض قاسم : اتجاهات البحث اللغوي الحديث في العالم العربي، مؤسسة، بيروت، 1982 (جزآن)، 2/163-187 (خاص بلبنان) ؛ محمد حسين على الصغير : نحو تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1995.

57. من أشهر مواقفهم موقف أبي القاسم الزجاجي في كتاب الإيضاح في علل النحو، ص. 41-43.

58. تنظر مثلا دعوة مجمع للغة العربية، بالقاهرة (مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، ص. 267) إلى أن "يبقى التقسيم القديم للكلمة وهو أنها اسم أو فعل أو حرف.

صناعة المصطلح عند الفارابي

د. نعمـــان
بوقرة
جامعة عنابة

توطئة

شغلت قضية المصطلح الفني اهتمام المفكرين المسلمين في التراث العربي بزخمه وامتداده، وكان لهذا الاهتمام أسباب موضوعية وخصوصيات مرجعية، والظاهر أن الجهود العربية في خدمة المصطلحية العربية التراثية تشكل في الحقيقة معالم نظرية استغرق بناؤها زمنا طويلا، وهذا ما يجعلنا نَسِمها بكونها نظرية في علم المصطلح .وربما كان المتكلمون أول من اعتنى بهذا المجال المعرفي الذي استرعى انتباه **الجاحظ** (ت 255هـ) ويبدوا أن من أسباب نضج هذه النظرية الاتصال بالثقافات الأجنبية اليونانية والفارسية والهندية والسريانية وهذا ما دفع بالمفكرين على اختلاف تخصصاتهم إلى الاهتمام بمساءلة اللسان سابرين أغواره و باذلين أقصى الجهد في ميدان الوضع والقياس اللغوي والاشتقاق والنحت والتوليد و التعريب والمجاز. ولعلنا من خلال هذه الدراسة التأصيلية نسهم في

التعريف بجهود أحد أبرز العلماء المسلمين الذين طوعوا اللغة لخدمة المعرفة النقلية والعقلية في إطار جهد معجمي مثّله الفارابي بكتاباته المتميزة .

أ- الفارابي : سيرته وجهوده اللسانية

عرف المهتمون بالفكر الإسلامي و الثقافة العربية أبا نصر الفارابي من خلال جهوده المتنوعة في الفلسفة الإلهية و المنطق وكتاباته السياسبية والأخلاقية لكنهم لم يفحصوا آراءه القيمة في ميدان اللسانيات بشكل مستفيض وبخاصّة عنايته بالصنعة المعجمية ؛ فقد بذل فيها الجهد المنظم من أجل تطويع اللسان لسائر الأغراض المعرفية، وجعل اللغة وسيلة نفعية ونوعية لحصول ملكات العلوم النقلية والخطابية والبرهانية ولعل عنايته بالألفاظ التقنية المستعملة بوجه خاص في المنطق والفلسفة والعلوم اللغوية شاهد صدق على ذلك الفهم المتكامل لقضايا اللسان وأصول مفرداته واشتقاقاته والوظيفة لتداولية للظاهرة المجازية فيه وكذا إيقاع تلك الصيغ على مدلولاتها على نحوٍ معقول و بصورة تدفع اللبس على المتعلمين. ذلك أن الغرض الأساس من الصنعة المعجمية هو تيسير تعليم المبتدئين أصول المعارف.

وفي ضوء هذا السياق عني الفارابي بتتبع حياة الألفاظ مستدعيا التطور الذي طرأ عليها في الألسن المجاورة إلى أن استقرت على حالة واحدة مثلتها الصياغة العربية، ذلك أن تكون اللسان كنظام يسوغ هذه النظرة التاريخية[1]. ربما يكون من اللازم التعريف بشخصية الفارابي لأنّ أغلب المراجع القديمة لم تحقق في شخصيته بما فيه الكفاية إلى درجة تتداخل فيها المعلومات حول نسبه وأصله وتتناقض الروايات أحيانا أخرى ؛ إلا أننا نعرف أنه كان ناطورا في أحد البساتين ببغداد، مما يعكس انكسار حاله وبساطة عيشه[2]. والفارابي فيما تذهب إليه كتب التراجم المعتمدة هو أبو نصر محمد بن أوزلغ بن طرخان. ولد بفاراب أو

فارياب حوالي 252 هـ/870م ؛ ولم تنقل المراجع شيئا كثيرا عن نشأته وسني حياته الأولى، والظاهر أنه تعلم بمسقط رأسه[3]، ثم انتقل إلى بغداد وهناك أخذ المنطق عن أبي بشر متّى بن يونس والتقى بالأصولي اللغوي ابن السرّاج[4]، وكانت بغداد حينها قبلة للعلماء في مختلف العلوم وبخاصة العلوم العقلية والمنطقية إذ سهر الخلفاء أنفسهم على ترجمة إيساغوجي وكتب جالينوس وأرسطو وأفلاطون والرواقيين والسوفسطائية. ولعلهم أدركوا فائدة هذه العلوم في الذود عن حمى العقيدة الإسلامية. ثم ارتحل الفارابي إلى دمشق وأقام بحلب في بلاط سيف الدولة الحمداني إلى أن وافاه الأجل سنة 339هـ/ 950م، وكان حينها في صحبة الأمير الحمداني في دمشق حيث دفن وصلى عليه خلق كبير من علية القوم وخاصّتهم[5].

لقد كان الفارابي شخصية زاهدة واسعة المعارف إذ جمع إلى المعرفة العقلية فنونا متعددة مثل الموسيقى والحساب والأدب واللغات[6]، وكان ضليعا بعلم العربية ناظما جيدا، له أدعية على اصطلاح الحكماء[7] وجمع إلى ذلك الطب والفلك والإلهيات والفقه وغيرها.

وربما يكون من نافلة القول التذكير بأنه ترك ذخيرة علمية مهمة تأسست عليها كثير من التصورات النظرية العربية في مجالات شتى ناهيك عن تأثيره في غيره في منهجه وآرائه من عرب وعجم إلى درجة أن ما كتب عنه في الثقافات الأخرى يفوق بكثير ما كتب عنه باللغة العربية. ويمكن في هذا السياق أن يشار إلى أهم هذه الأمهات :

1. إحصاء العلوم، نشر أحمد أمين، مصر وترجمه بالنثيا إلى الإسبانية.

2. معاني العقل وهو مترجم إلى أكثر من لغة.
3. فصوص الحكم، ترجم إلى الألمانية – مشكوك في نسبته إليه.
4. عيون المسائل.
5. آراء أهل المدينة الفاضلة.
6. السياسة المدنية،لها ترجمة بالعبرية[8].
7. كتاب في الخطابة، وقد ذكر بأنه يقع في 20 جزءً.
8. التعليقات، طبعة حيد آباد 1933م .
9. الألفاظ المستعملة في المنطق، حققه محسن مهدي، 1986.
10. كتاب العبارة في المنطق .
11. كتاب الخطابة في المنطق[9].

أما الشروح فقد شرح أرسطو في السماع الطبيعي والعبارة والخطابة والمقولات والمغالطة والجدل والقياس والأخلاق والآثار العلوية، كما شرح لبطليموس الماجسطي ولأسكندر الأفروديسي مقالة في النفس[10].

ب- المصطلحات الفنية في كتاب إحصاء العلوم

تناول الفارابي جملة من المصطلحات العلمية التي ينتج عن تفسيرها فهم كثير من الحدود العلمية وطرائق البحث في العلوم، وهي محاولة جادة لإنارة الطريق أمام المتعلمين الدارسين للعلوم النظرية والتطبيقية ولعلّ من المفيد أن يشار إلى بعضها :

- علم الألفاظ المفردة – علم الألفاظ المركبة.

- علم قوانين الألفاظ المفردة – علم قوانين الألفاظ المركبة.
- علم الشعر.
- علم التعاليم ويتضمن تحديد ما يلي :

علم العدد	علم الهندسة
علم المناظر	علم النجوم
علم الموسيقى	علم الأثقال
علم الحيل	
العلم الطبيعي	الأستقسات
الجسم المفرد	الجسم المركب
الكون	الفساد
العلم المدني	الفقه
الكلام	التصور
التصديق	الممكن
الواجب	الفيض
النفس	الداء السبعي
الخشوع	البهيمية
العقل المنفعل	العقل الفعال

الحقيقة أن الفارابي في كتابه هذا سعى إلى إحصاء الألفاظ الفنية من حيث هي علامات واقعة على العلوم، بل يمكن عدّ هذا الجهد على اختصاره قاعدة بيانات لتأسيس معجم تعريفي كالذي قدمه التهانوي والشريف الجرجاني

والقنوجي والخوارزمي هذا الأخير الذي تأثر به أيما تـأثّر[11] والـرازي. هـذا وقـد أشاد بقيمته التعريفية القاضي صاعد بقوله ثم له كتاب شريف في إحصـاء العلـوم والتعريف بأغراضها لم يسبق إليه، ولاذهب أحد مذهبه فيه،ولايستغني طلاب العلوم كلها عن الاهتداء به وتقديم النظر فيه"[12].

إن ما يجب تأكيده أن الفارابي في مسارده للمصطلح قصـد خدمـة اللسـان. ذلك أنه يخاطب المثقفين و الأدباء ؛ فهم أحوج النـاس إلى معرفـة فنـون العلـوم والآداب .أما طريق ضبط هذه المصطلحات فهي كما أشرنا سلفا قائمة على :

ج- الاختراع والتعريب[13]

بالرغم من أنه لم يترك مؤلفا مباشرا في الحدود والرسوم ؛ إلا أن تحديداته وردت متناثرة في مؤلفات مهمة مثل الألفاظ المستعملة في المنطق وكتـاب الحـروف والثمرة المرضية في الرسالات الفارابية وكذا رسائله بخاصة الرسالة رقم-11-[14].

لقـد مثـل الفـارابي مرحلـة نشـوء المصـطلح الفـني والفلسـفي بالاسـتناد إلى التعريب والترجمة ثم التعريف،مع محاولة نقل الألفاظ من معناها العام إلى المعنى الخاص، وقد كان هذا الجهـد تعـبيرا عـن نضـج اللغـة الفلسـفية في الترجمـات اليونانية إلى العربية وبخاصة كتب أرسطو. ثم تبعه جابر بن حيـان والخـوارزمي وابن سينا[15] والغزالي وهذان الأخـيران مـثّلا مرحلـة اسـتقرار المصـطلح العلمـي وشيوعه في المحافل المتخصصة[16].

إن محاولة الاقتراب مـن الـنص الفـارابي في أبعـاده التعريفيـة والـدلا ليـة وتفكيك بنيته الفلسفية ذات التركيب اللساني، يفرض علـى الـدارس اليـوم بـذل الكثير من الجهد من أجل استشراف عوالم دلالية جديدة يزخر بها النص القديم

لا سيّما إذا كان هذا النص يحمل أعباء عرضة نظرية لسانية تصف انفتاح اللسان على مفاهيم ومعان وقواعد مختلفة باختلاف المعارف التي عرفتها الحضارة العربية الإسلامية، والتي تشبّع بها كأحد أقطاب الفكر الإسلامي. فهو كما وصفه مصطفى عبد الرازق وعاطف العراقي فيلسوف العرب ومفكرهم ومؤسس فلسفتهم العربية في ضوء إعادة ترتيب لمعجمها الخاص المؤسس على خصائص العربية في التصرف والبناء والاشتقاق والمجاز إذ من المتعارف عليه بين كثير من الدارسين أن أكثر النصوص وأشهرها في مجال المصطلحية هي التي قدّمها الفلاسفة. إن المنهجية الفارابية في التطبيق المعجمي قائمة على توضيح المفاهيم المفردة بالاعتماد على الألفاظ المفردة أو كما عبر بكونها أجناس الأشياء البسيطة التي يقع الكلام عليها وبالتالي الحديث على كل الصنائع المنطقية بالاعتماد على إبراز الفروق الدلالية بين الأسماء المفردة الدالة على أجناس المعقولات المفردة، ممّا يمكّن لاحقا من فحص الفروق بين الدلالة اللسانية العامة و الدلالة التقنية الخاصة.

إن جهود الفارابي لم تنطلق من فراغ بل كانت مؤسسة على خلفيات معرفية منها اللساني ومنها الفلسفي ومنها المنهجي. لذلك نجده يستنير بكل ما أنجزه الآخرون كالكندي من الفلاسفة وعلماء صناعة المعجمات والنحويين، وفي هذا السياق تنزل تفكيره اللساني في أصل الألسن وتكونها وتطورها، وتغير الألفاظ على المستوى الدلالي والتداولي وبخاصة الألفاظ التقنية التي يمكن عدها لغات خاصة تؤدي وظيفة **اللغة الشارحة**، وهذا ما مكّن من بناء نواة لقاموس متخصص يستمد منظومته المعرفية من الفلسفة والمنطق وبناء ه التنظيمي من اللسان العربي[17].

لقد قارب الفارابي مسألة من أهم المسائل التي أثارها الفكر الإسلامي وهي التسمية وطبيعة علاقة الاسم بمسماه، وقد امتد النقاش في هذه القضية إلى حقول معرفية أخرى[18]، وأخذت المسألة بعدا غيبيا. وسيسمح هذا النقاش بفحص كل التصورات المنهجية التي تقف كمعادل موضوعي لعلاقة المصطلح بالوظيفة النفعية للسان في حياة الجماعات، وتكشف عن الاجتهاد العربي في مجال تقنين المصطلحات العلمية المتخصصة وكذا الاستنجاد ببعض الأسس المنهجية في وضع المصطلحية وضبطها وفق سنن التطور اللساني وخصائص العربية وحاجة المجتمع بعامة والفئات المتخصصة. لقد وضع الفارابي على حد تعبير ماسنيون القواعد الأساسية للمصطلح الفني أما قبله فقد أخذوا طرقا أخرى مختلفة[19].

د – تكوين اللسان

ينطلق الفارابي من مبدإمهم في تفسيره لظاهرة تكوين اللسان هو مبدأ الخفة بقوله : **اللسان يتحرك إلى الأسهل**:هذا المبدأ لا يؤطر لسانا بعينه بل هو ميزة عامة لكل الألسن وهذا ما يقرّب آراءه من التصورات اللسانية الحديثة في بعدها الشمولي. ولعل تصوره للنسق اللساني الفنولوجي دليل على ذلك يقول : "**ولأن هذه إذا جعلوها علامات أولا كانت محددة العدد لم تف بالدلالة على جميع ما يتفق أن يكون في ضمائرهم، فيضطرون إلى تركيب بعضها إلى بعض بموالاة حرف حرفا،فتحصل في ألفاظ من حرفين أو حروف فيستعملونها علامات أيضا لأشياء أخرى**"[20] والمقصود أنه انطلاقا من عدد محدود من الفونيمات يمكن التأليف بينها لإنتاج عدد كبير من الألفاظ الدالة على معاني الأشياء والحروف المقصودة هنا هي الحروف المعجمة لا الحروف المهملة، وهي التي عناها **ابن دريد** في كتابه الجمهرة : "**فأول ما يحتاج إليه الناظر في هذا الكتاب ليحيط**

بعلمه بمبلغ عدد أبنيتهم المستعملة و المهملة أن يعرف الحروف المعجمة التي هي قطب الكلام بمخارجها ومدارجها وتباعدها وتقاربها، ومايأتلف منها وما لا يأتلف وعلة امتناع ما امتنع من الآئتلاف وإمكان ما أمكن[21].

إن عناية الفارابي بالحروف المعجمة تتنزل في سياق وصفه لعناصر تكون اللسان المتمثلة في الوحدات المعجمية الدالة بالوضع والألفاظ الدالة على وجه خاص في المنطق. يقول : **فينشأ من نشأ فيهم على اعتيادهم النطق بحروفهم وألفاظهم الكائنة منها وأقاويلهم المؤلفة من ألفاظهم من حيث لا يتعدون اعتيادهم ومن غير أن ينطق عن شيئ إلا مما تعودوا استعمالها، ويمكن ذلك اعتيادهم لها في أنفسهم وعلى ألسنتهم حتى لا يعرفوا غيرها وحتى تحفو ألسنتهم عن كل لفظ سواها وعن كل تشكيل لتلك الألفاظ غير التشكيل الذي تمكن فيهم وعن كل ترتيب للأقاويل سوى ما اعتادوها**[22].

إن تتبعنا لمجمل تصورات الفارابي اللسانية يفضي إلى الاعتراف بأن تفكيره ليس وصفا لأصل مفترض في اللسان ولا رغبة في إعادة تكوين فرضية لبداية تشكله، ولكن سعيا إلى تحليل اللسان بوصفه منظومة عناصر وظيفية مهمته نقل المعرفة وإقامة الاتصال، وربما نزعم قائلين إنها مقاربة للسان من الداخل. ذلك أنها تبحث في طبيعته ووظيفته، وهذا ما يجعل التفكير في المسألة منذ البدء موسوما بسمة ذرعية.

وعلى صعيد الوظيفة التداولية للسان يبين الفارابي كيفية شيوع الألفاظ وانتشارها فيقول : **"الناس تتفق على ألفاظ محددة فيما بينهم، معروفة معانيها ودلالاتها لهم، وقد يستعمل الواحد تصويتا أو لفظة في الدلالة على شيئ ما عندما يخاطب ذلك فيستعمل السامع ذلك بعينه عندما يخاطب المنشئ غيره**

فيحفظ السامع الأول لتلك اللفظة، ويكون السامع الأول قد احتذى بذلك فيقع به فيكونان قد اصطلحا وتواطئا على تلك اللفظة، فيخاطبان بها غيرهما إلى أن تشيع عند الجماعة، وهكذا تحدث الألفاظ والتصويتات واحدا بعد آخر ممن اتفق من أهل ذلك البلد... ولا يزال يدبر أمرهم إلى أن توضع الألفاظ لكل ما يحتاجون إليه في أمورهم فتصبح الألفاظ متداولة بينهم"[23].

وربما كان هذا فحصا لمراحل نشأة المعارف التي تبدأ في النشوء والتكون عندما تقيم جماعة في مسكن واحد وبلد واحد فيفطر أفرادها بتأثر ظروف المناخ ووسائل العيش على استخدام التصويت فتنشأ اللغة[24] وذلك بأن تستقر الألفاظ على المعاني ثم يعمد المتكلمون إلى النسخ والتجوّز والإستعارة في العبارة فتكثر الألفاظ ويستبدل بعضها ببعض إلى أن تحدث الصناعات الخطبية ثم الشعرية[25].

ولا يقف الأمر عند هذا الحد إذ يعمد أفراد المؤسسة الاجتماعية إلى حفظ هذه الصناعات المعبر عنها بألفاظ اللسان بوساطة الكتابة ثم يظهر علم اللسان تتويجا لجهود حفظ مفردات اللغة بعد تحقق سماعها من أفواه الناطقين بها،ثم تأتي مرحلة التقعيد للمنظومة النحوية المشكلة للمنوال اللساني الذي يرسخ تدريجيا في أذهان المتعلمين، ويحتاج غالبا في هذا السياق إلى تحديد المصطلحات التي تكون مفاتيح العلم في العملية التعليمية.

أما المعارف العقلية الاستدلالية فتمثل المرحلة الثانية في سلم التطور المعرفي بتعدد أبعاده اللسانية والمنطقية والاجتماعية والنفسية فتتحدد –عنده– برغبة النفوس إلى معرفة أسباب الأمور المحسوسة في الأرض وفيما يحيط بحياة الإنسان و علل هذه الأشياء سالكين مسالك متعددة أولها الطرق الخطبية ثم الجدلية ثم الرياضية إلى أن تتحدد في النهاية معالم العلم المدني أو الفلسفة النظرية. وعلى

المستوى التعليمي لها يوصى باتباع طرق التخيل وضرب المثال لأن ذلك هو الأقرب لإفهام الجماهير وهي مهمة خاصة بالفلاسفة[26].

ومن صور تكون القاموس اللساني توليد الصور البلاغية التي تسمح بتطور الذخيرة اللسانية، وإغناء المعارف بالألفاظ المرافقة للمعاني اللامتناهية. ولعل النص التالي يوضح صحة ما ذهب إليه. يقول الفارابي :"صار الناس بعد ذلك إلى النسخ والتجوز في العبارة بالألفاظ فعبر بالمعنى بغير اسمه الذي جعل له أولا وجعل الاسم الذي كان لمعنى ما راتبا له دالا على ذاته عبارة عن شيئ آخر متى كان له به تعلق،ولو كان يسيرا إما لشبه بعيد، وإما بغير ذلك، من غير أن يجعل ذلك راتبا دالا على ذاته"[27].

إن هذا التجوز سيجد له ميدانا خصبا في مجالات متعددة كالنحو والبلاغة والمنطق والفلسفة و الأدب والرياضيات والفلك والطب والهندسة وغيرها،ويزيد الفارابي القضية بيانا بفحصه للوظيفة التداولية للسان في علاقتها بالمستوى المعجمي مشيرا إلى دور مجموعة من الحكماء العارفين باللسان في إثراء معجمه وربما أمكن تشبيه دورهم بالمجامع اللغوية المحدثة لهذا الغرض، وتقف وظيفتهم حسبه عند :

أ – تركيب ألفاظ لم تكن مركبة من قبل، وتفعيلها لسانيا بجعلها مرادفة للألفاظ المشهورة.

ب – إحياء المصطلحات المهجورة في الاستعمال واشاعتها بين المتعلمين[28].

ج – إهمال الألفاظ التي لم يعد لوجودها مبرر معرفي.

د – تخليص اللسان من الألفاظ العسيرة في النطق، واستبدالها باليسيرة في النطق والسمع.

هـ- ضبط القواعد التي تسمح باكتساب تراكيب فصيحة،منسجمة مع معاني النفس.

و – تعليم النشء بالاعتماد على النصوص قراءة وتسميعا وحفظا حتى يعتاد عليها[29].

إن هذه المؤسسة بحكمائها وحفظتها ورواتها تعدّ صمام الأمان لحفظ توازن المنظومة اللسانية، وتداولية القاموس اللغوي ونموه وفق متطلبات الحياة وهذا ما عبرت عنه الجملة التالية :"... **والغابر يحفظ ما أنجزه الماضي**...[30]" وبالتالي سيكون هناك تواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل في سياق تشكيل اللسان العام واللغات النوعية الخاصة بالعلوم، ولعل هذه الفكرة تشبه في مضمونها ما قرره الأزهري ت 970م وهو معاصر للفارابي في إشارته إلىدور المعجمي في حفظ اللسان وصيانة اللسان بالاعتماد على السماع والمشاهدة[31].

ولا بد في مبدأ السماع الذي يعول عليه في تحصيل الذخيرة اللسانية من الاعتماد على ما يمكن تسميتهم بالمتكلمين المستمعين المثاليين أو العرب الفصحاء الذين لا يختلف في سلامة ألسنتهم من العجمة وهم الذين اكتسبوا بفعل عاداتهم اللسانية التي يمارسونها دون انقطاع قدرة وكفاءة تحميهم من اكتساب ألفاظ أخرى غير التي تتألف من حروفهم الخاصة، بل المطلوب أن تطلب هذه الألفاظ ممن يعسر عليهم تخير حروف أخرى، ونطقها غير التي في لسانهم وهي المثالية المطلوبة[32].

وعليه يمكن أن يرافق تكوين القاموس الاهتمام بالشروط الضرورية التي يجب تحققها في المخبر اللساني الذي يجب أن يكون منتميا إلى سكان أعماق الصحراء، هذا وقد حدد الفارابي البعد الجغرافي الذي يؤطر جملة القبائل المحتج بفصاحتهم وعليها التكلان في الغريب و الإعراب و التصريف.

وعلى صعيد ترتيب نشوء المعارف زمنيا و تنزل العلاقة الرابطة بين الديني والفلسفي ضمن ارتقاء المعرفة من النمط الخطابي إلى النمط الجدلي يفحص الفارابي أثر الدين والفلسفة في تطوير القاموس اللساني فالبنسبة إلى الدين يمكن معاينة :

1. تدخّله في ابتكار ألفاظ جديدة أو نقلها من دلالاتها الوضعية إلى أخرى[33].

2. أما الفلسفة فحالها لا يختلف عن حال الدين، وهذا ما أفصح عنه في قوله : "... وإن حدث فيهم الجدل أو السفسطة، واحتاج أهلها أن ينطقوا عن معان استنبطوها لم تكن لها عندهم أسماء إذ لم تكن معلومة عندهم قبل ذلك،فإما اخترعوا لها ألفاظا من حروفهم، وإما نقلوا إليها أسماء أقرب الأشياء إليها"[34] ويذهب الفارابي بعيدا على صعيد البعد المعرفي في عملية ترجمتها من حيث تأكيده على ضرورة أن يعرف المترجم اللغتين، يقول : فإن على أهلها أن ينظروا إلى الألفاظ التي كانت الأمة الأولى تعبر بها عن معاني الفلسفة، ويعرفوا عن أي معنى من المعاني المشتركة معرفتها عن الأمتين هي منقولة عن الأمة الأولى فإذا عرفوها أخذوا من ألفاظ أمتهم الألفاظ التي كانوا يعبرون بها عن تلك المعاني العامية بأعيانها فيجعلوها أسماء تلك المعاني[35]. كما يرشد الفارابي في حال غياب دلالات في لسان ما أن تخترع ألفاظ من حروف اللغة فإن تعسر ذلك يمكن الالتجاء إلى **التشريك في المعاني** وإما يعمد إلى تغيير طفيف يمس كيفية نطق اللفظة في حال وضعها الأول بما يسهل على المتكلم استخدامها في وضعها الثاني[36] وهذا النوع من التكييف يحيل إلى تبني المصطلحات كما هي تعبيرا ومفهوما، وربما كانت هذه الفكرة امتدادا للفحص اللساني الذي قام به الخليل بن أحمد في أبنية الكلام العربي فقد نص في كتابه العين على أن ورود الكلمة الرباعية أو

الخماسية معراة من أحرف الذلاقة أو الأحرف الشفوية دليل على خضوعها للتعريب، أو أنها ليست من أصل عربي فقد تكون فارسية أوسريانية أو رومية[37]، وقد ضرب الفارابي نفسه أمثلة في الاستفادة من **الاشتقاق في** ابتكار الألفاظ ذات الدلالة الخاصة مثل : الإنسانية والرجولة والبنائية مما يجري مجرى المصادر والمصادر الصناعية، وتذهب بعض الدراسات إلى أنه أول من استعمل المصدر الصناعي في توليد الألفاظ مثل : العالمية والانسانية والرهبانية حتى توسع في ذلك فصار من مادة اللسان ممهدا إلى ظهور جم غفير من المصطلحات الفنية.

هـ – التسمية

إن أصل التسمية نابع من اضطرار الإنسان إلى التعرف على كل ما يحتاجه، مما يرتبط بأعماله في الحياة، وعلاقته بالآخرين وكذا ما تقع عليه حواسه وهذا ما يسوغ تعلّق التسمية بالمعرفة الحسية من حيث هي أساس المعرفة العامة أو العلمية إن صح هذا الوصف.

وعلى صعيد آخر يقرر الفارابي ترابط الألفاظ بالمعاني على نسق منطقي مرتب ينفي سمة الاعتباطية عن التسمية،وربما فُهِمَ ذلك من قوله : وهكذا يطلب النظام في الألفاظ تحريا لأن تكون العبارة عن المعاني بألفاظ شبيهة بتلك المعاني، وهذا ما يضفي على التسمية السمة المنطقية بهدف تمييز ما هو ثانوي في اللسان عما هو أساسي ثم إعادة بنائه استدلاليا تحقيقا للدقة ورفعا للبس.

و– اللسان الخاص ومنظومات المعارف

قد يكون من الممكن بعد عرض عناية الفارابي بتكون اللسان كأداة منظمة للتبليغ فحص تحليله في ميدان اللسان الخاص أو ما يصطلح عليه بلغات العلوم انطلاقا من مسلمة تعبر عن اختصاص كل صناعة بقاموس لفظي تقني تقوم الألفاظ فيه بدور الدوال المحيلة على مدلولات معينة ؛يقول في كتابه الألفاظ :"... **وينبغي أن نعلم أن أصناف الألفاظ التي تشتمل عليها صناعة النحو قد يوجد منها ما يستعمله الجمهور على معنى ويستعمل أصحاب العلوم ذلك اللفظ بعينه على معنى آخر وصناعة النحو تنظر في أصناف الألفاظ بحسب دلالاتها المشهورة عند الجمهور لا بحسب دلالاتها عند أصحاب العلوم،ولذلك إنما يعرف أصحاب النحو من دلالات هذه الألفاظ دلالاتها بحسب ما عند الجمهور لا بحسب ما عند أهل العلوم"**. وقريب منه في الحروف قوله :"... ومما ينبغي أن تعلمه أن لفظا على شكل ما و بنية ما يكون دالا بنفسه على شيئ ما بمعنى أو على معنى بحال ما، ثم يجعل ذلك اللفظ بعينه دالا على معنى آخر مجرد عن تلك الحال فتكون بنيته بنية مشتق يدل في شيئ ما على ما تدل عليه سائر المشتقات و يستعمل بتلك البنية بعينها في الدلالة على معنى آخر مجرد عن كل ما تدل عليه سائر المشتقات"[38]. وهذا يقود حتما إلى الإقرار بأن الألفاظ المستعملة في العلوم يمكنها أن تكون ذات معان ليست من معاني اللغة اليومية المتداولة، وهذا ما دفع بالعلوم عبر التاريخ إلى أن تتخذ لها معاجم خاصة تكون ألفاظها مداخل للمفاهيم.

ويواجهنا الفارابي في عملية إعداد القاموس التقني بقاعدة جوهرية إذا كان متعلقا بمعرفة منقولة من فكر إلى آخر عن طريق التعريب والترجمة، وهي ضرورة الانتباه لمعقولية اللفظ في علاقته بالمعنى ذلك أن الألسن تقطع العالم كحقائق

بمضامين مختلفة وبالتالي قد يحدث اختلاف في المفاهيم. وهذا ستكون له تبعات وخيمة في وضع مقابله باللسان الثاني، كما سيقع المتعلم ضحية لهذا اللبس. لقد وجدنا لهذا التصور النظري تمثلا تطبيقيا في كتاب التقريب لفن المنطق لابن حزم الأندلسي الذي استشعر على المستوى البيداغوجي إشكالية وضع المصطلح وتعريبه وترجمته ثم تعليمه والاستشهاد له بالأمثلة العامية التي تمثل عنده اللسان العام الذي تحدث عنه الفارابي[39].

ز- مشكلات الترجمة

ثمة ملاحظة تجب الإشارة إليها في سياق عناية العرب بالصناعة المعجمية تتمثل في وقوفهم عند إشكالية الترجمة، إذ أن اللغة قد تأثرت بالمراحل التي مرت بها الترجمة فالكلمات المنقولة إلى العربية قطعت مشوارا طويلا من اليونانية إلى السريانية ثم الى العربية وأحيانا من الهندية ؛ وكل ذلك قد أخل بالمعنى الحقيقي إذ من الأكيد أن اللفظ إذا ابتعد عن موطنه وسياقه طرأت عليه معان جديدة وتغيرات تمس بنيته الشكلية. والأمثلة على ذلك كثيرة. وهذا يتطلّب طاقة كبيرة تمكّن المترجم من مقاربة المعنى الحقيقي وتوفير اللفظ المناسب[40] الذي يسمح للسامع بتحديد المعنى المراد في موطنه الجديد بعد المعنى الذي كان له في موطنه القديم. لقد أدت هذه القضية إلى طرح الإشكاليات التالية :

- صعوبة فهم معنى اللفظة المستعارة لدى القارئ العربي، أو صعوبة تحديد المصطلح اليوناني في حقل من الحقول المعرفية. واقتضى هذا اللجوء إلى التعريب مثل :

الأنالوجيا القياس ANALOGIE

ناموس	قانون	NAMUS
كاتيغورياس	المقولات	KATEEGRIAS

– غياب أدنى القواعد الضابطة لعملية انتقاء الألفاظ الدالة على المعاني الأصلية.

– اللجوء إلى تحريف المعاني الأصلية طلبا لإحداث التوافق المفهومي في الذهنية الإسلامية والعربية(41).

– غلبة النظرة الحسية للقضايا على التصور التجريدي مما يطرح مشكلة مقابلة المعاني الميتافيزيقية على بساط النقاش .وهذا ينم عن اختلاف الألسن في تقطيع العالم الخارجي وبالتالي التحكم في نظرة المجتمع للكون(42). والحق أن لهذه الترجمات المتعددة دورا فعالا في صياغة العقل العربي وتوجيهه نحو التفكير في المسائل الكونية، وجعله أكثر فعالية وأكثر إنتاجا. وفي هذا السياق أوصى الفارابي بضرورة الاعتماد على قوانين تشترك فيها الأمم، ولا ينظر في شيئ مما يخص ألفاظ أمة ما، بل يؤخذ من ذلك عند أهل العلم بذلك اللسان(43).

ن – الممارسة المعجمية عند الفارابي

تترجم مؤلفات الفارابي في مجملها وعيه ووعي معاصريه من نحويين وفلاسفة ومتكلمين بتاريخ تكون اللسان والعوامل التي ساعدت على تكون القاموس اللساني للمعارف النقلية والعقلية بوجه عا م سواء أتعلق الأمر بالثقافة العربية أم تعلّق بالثقافة الوافدة، مما يعطي بعدا شموليا للرؤية المنهجية، ويسمح لها بأن تكون أساسا لنظرية أصيلة في المعجمية العربية. وربما كان من اللازم أن يعرض إلى كيفية تمثل الفارابي نفسه للمقترحات النظرية التي قدمها. ورغم عدم قدرتنا على إجراء جرد كامل للألفاظ الدالة على المفاهيم الفنية المتخصصة والتي

تمثل جانبا من الذخيرة اللسانية الحية في الاستعمال الفلسفي والأدبي والمنطقي نشير إلى بعض الملاحظات الجزئية ذات الخصوصية اللسانية والتعليمية ؛ ذلك أن الغاية من تحديد المصطلحات وضبط قوائمها ييسر للدارس سبيل التحصيل العلمي[44] ومن أمثلة ذلك الألفاظ التالية : أنالوطيقا، ريطوريقا، سوفسطيقا، طوبيقا، إيساغوجي، الذات، الجوهر، المحاكاة، العرض.

وللتوسع في هذه المسألة يمكن أن نأخذ من كتابه الحروف لفظة **العرض** لنبين دلالتها.

يذكر الفارابي أن لها دلالتين : "أولى لسانية وهي كل ما كان نافعا في الدنيا، كما يقال على كل حادث سريع الزوال. أما الثانية فمنطقية، وهي الصفة المتعلقة بأمر ما لم تكن محمولا حمل على الموضوع، ولم يكن المحمول داخلا في ماهية الموضوع أصلا"[45].

الجوهر

ما قيل عن العرض يقال عن الجوهر، فهذا اللفظ يدل على :

- المعدن النفيس
- الجانب المعنوي والأخلاقي
- الماهية أو الصورة

المحاكاة

تدل هذه اللفظة على أحد معنيين هما : التشبيه والظلال المنعكسة في المرآة[46].

الفلسفة

اسم الفلسفة يوناني، وهو دخيل في العربية، وهو على مذهب لسانهم فيلاسوفا ومعناه اثار الحكمة، وهو مركب من فيلا ومن سوفيا ففيلا الإيثار وسوفياالحكمة والفيلسوف على مذهب لسانهم فيلوسوفوس[47].

إن تحديدات الفارابي الاصطلاحية تهدف إلى ترسيخها في اللسان والاستعمال، ولعله كان يرى ضرورة نقل العقل العربي من مرحلة التجريد الأولى التي توضع فيها الألفاظ بهدف إقامة التواصل إلى مرحلة ثانية أكثر جاهزية في الكشف عن العلاقة بين الألفاظ والأقاويل من الناحية المنطقية[48].

القول

القول مركب من ألفاظ والنطق والتكلم هو استعماله تلك الألفاظ والأقاويل وإظهارها باللسان والتصويت بها ملتمسا الدلالة بها على ما في ضميره[49].

الملكة

والثلث القوة النفسانية المفطورة في الإنسان، التي بها يميز التمييز الخاص بالإنسان دون ما سواه من الحيوان، وهي التي يحصل الإنسان المعقولات والعلوم، والصنائع وبها تكون الرؤية، وبها يميز بين الجميل والقبيح من الأفعال، وهي توجد لكل إنسان حتى في الأطفال لكنها نزرة لم تبلغ بعد أن تفعل فعلها[50]...

الخاتمة

إن البحث الفلسفي العربي القديم الذي تشكل بفعل مجموعة من العوامل كان له الفضل الكبير في إثراء الذخيرة اللغوية للعربية وتقديم بدائل موضوعية تسهم في حل إشكالية المصطلح الفني الذي ظل هاجس الدارسين على اختلاف تخصصاتهم قديما وحديثا في الشرق أو في الغرب. ولعلنا نكون الأكثر تضررا في مجال ضبط المصطلح وتوحيده بل وضبط المنهجية ذاتها التي تسمح لنا بفحص

جميع الأدوات التي تمكن من إغناء اللسان العربي وجعله أكثر فعالية في الحراك الثقافي والعلمي والاقتصادي ولعلّنا نكاد نجزم بأن أهم سبب في ظهور إشكالية المصطلحات هو عدم تحكمنا في التقدم العلمي بمختلف مستوياته. والدليل على ذلك أن القدماء لم يعانوا من هذه الإشكالية إلا الشيئ القليل في بداية تشكل دولتهم. ولنقلْ في النهاية بأن الأزمة ليست في اللسان كما أنها ليست في كيفية وضع المصطلح بل في الإنسان العربي ذاته، وطريقة تفكيره وعلاقته بالآخر في ظل المتغيرات الحضارية الراهنة وما تطرحه من إشكالات على الصعيد المعرفي والمفهومي والمنهجي .

المصادر والمراجع

أولا : المصادر

الفارابي (أبونصر ت 339هـ)

1. إحصاء العلوم، تحقيق عثمان أمين، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة،ط 03،1968.

2. الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق محسن مهدي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1968.

3. الحروف، تحق محسن مهدي، بيروت، 1970.

4. رسالة في قوانين صناعة الشعر، ضمن كتاب فن الشعر لعبد الرحمن بدوي.

ثانيا : المراجع

ابن أبي أصيبعة (موفق الدين بن يوسف ت 668هـ)

5. عيون الأنباء في طبقات الأطباء تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، دت.

الأزهري (محمد بن أحمد بن الأزهر)

6. تهذيب اللغة، تحقيق محمد عبد السلام هارون، القاهرة، 1964.

جوزيف شريم

7. الفارابي، أعلام الفكر العربي، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 1960.

جيرار جيهامي

8. الإشكالية اللغوية في الفلسفة العربية، دار الشرق، بيروت، 1994.

روزنتال (فرانز)

9. مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي، ترجمة أنيس فريحة، 1961.

ابن دريد، (محمد بن الحسن)

10. جمهرة الكلام، ط الهند

الذهبي (عبد الحي بن أحمد الدمشقي ت 1089هـ)

11. سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب الأرناؤوط ومحمد نعيم العرقوسي، دار الرسالة، بيروت، ط03، 1413هـ.

زينب عفيفي

12. فلسفة اللغة عند الفارابي، تصدير عاطف العراقي، دار قباء، القاهرة، 1997.

حاجي خليفة (أحمد بن مصطفى ت 1067).

13. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار الفكر، 1982.

ابن حزم (أبو محمد علي بن سعيد ت 456 هـ)

14. التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق إحسان عباس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، 1959.

ابن خلكان (أبو العباس شمس الدين ت 681 هـ)

15. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ط 02،1968.

الخليل (ابن أحمد الفراهيدي)

16. العي، تحقيق عبد الله درويش، بغداد، 1967.ن

صاعد الأندلسي

17. طبقات الأمم، نشر لويس شيخو، 1912.

عبد الأمير الأعثم

18. المصطلح الفلسفي عند العرب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط 02، 1989.

عبد السلام بن عبد العال

19. الفلسفة السياسية عند الفارابي، دار الطليعة، بيروت، ط 2.

علي عبد الواحد وافي

20. علم اللغة، مكتبة النهضة، القاهرة، ط04، 1947.

القنوجي (صديق بن حسن ت 1307هـ)

21. أبجد العلوم الشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تحقيق عبد الجبار زكار دار الكتب العلمية، بيروت، 1978.

الكاتبي، نجم الدين

22. الشمسية في القواعد المنطقية، تحقيق مهدي فضل الله، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1998، 1.

لويس ماسنيون

23. محاضرات في تاريخ الاصطلاحات الفلسفية العربية، ترجمة زينب الخضري، المعهد العلمي للآثار الشرقية، القاهرة، 1913.

ابن النديم (محمد بن غسحاق ت 438 هـ)

24. الفهرست، تحقيق مصطفى الشويمي، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985.

ياقوت الحموي (ياقوت بن عبد الله ت 626 هـ)

25. معجم البلدان، ط. الخانجي، مصر، .1906

26. TROUBETEZK OY, Principes de phonologie, tra. Cantinan, Paris, p.54.

الإحالات

□. زينب عفيفي، فلسفة اللغة عند الفارابي، ص. 18، وانظر جيرار جيهامي، الإشكالية اللغوية في الفلسفة العربية، ص. 101.

2. عيون الأنباء، 1 603.

3. جوزيف شريم، الفارابي، أعلام الفكر العربي ص. 16-.17

4. ابن أبي اصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، 1/ .606

5. ابن خلكان، وفيات الأعيان، 154/5 وياقوت الحموي معجم البلدان، 145/05. و ابن النديم، الفهرست، ص. 368. وصاعد، طبقات الأمم، ص. 53.

6. القنوجي، أبجد العلوم، 2/. 104

7. الذهبي،سير أعلام النبلاء، 15 /416 .

8. في أهمية الفلسفة السياسية عند الفارابي أنظر عبد السلام بن عبد العال، الفلسفة السياسية عند الفارابي.

9. الكاتبي، نجم الدين القزويني، الشمسية في القواعد المنطقية، ص. 12.

10. حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/. 682

11. عبد الأمير الأعسم، أبو حيان التوحيدي في كتاب المقابسات، بيروت ط 02،1983، ص. 259.

12. صاعد الأندلسي، طبقات، ص الأمم، ص. 62.

13. عبد الأمير الأعسم، المصطلح الفلسفي، ص. 61.

14. طبعت الرسالة الأولى في ديتريصي سنة 1890 بليدن، والثانية بحيدر آباد، سنة 1926.

15. أنظر تأثيرمدرسة الفارابي في أعمال ابن سينا في شذرات الذهب 1/. 349

16. الأعسم، انجازات الفارابي المنطقية مجلة دراسات الأجيال،عدد5، سنة 1983، ص. 165.

17. جيرار جيهامي، الإشكالية اللغوية، ص. 35.

18. أنظر رأي الفارابي في التقاء النحو بالمنطق في احصاء العلوم، ص. 54 وكتاب الحروف، ص. 137 ويمكن متابعة مقالة بيومي مدكور، منطق أرسطو والنحو العربي، مجمع فؤاد الأول، 1948.

19. لويس ماسنيونضرات في تاريخ الإصطلاحات الفلسفية العربية، تر زينب الحضري، ص. 06.

20. الحروف، ص. 136.

21. ابن دريد، الجمهرة، ص. 04، عاصر الفارابي ابن دريد ولعله اطلع على طريقته في الصناعة المعجمية.

22. الحروف، ص. 141.

23. الحروف، ص. 137.

24. الحروف، ص. 134.

25. المصدر نفسه، ص. 141.

26. الحروف، ص. 152.

27. المصدر نفسه، ص. 141.

28. كانت هذه الطريقة متبعة عند الكندي الذي حاول توليد الألفاظ مستعينا بمبدأ القبول في اللسان، مثل كلمات : جوهر عرض نوع شخص، صورة، عنصر، الأيس، رسالة الحدود والرسوم، ص. 192.

29. الحروف، ص. 143.

30. الحروف، ص. 143، ولعل هذا الحفظ سيكون أكثر جلاء حين تنوب الكتابة كاختراع مهم في الحضارة الإنسانية عن الذاكرة والشفاهية، وهذا ما أدركه الفارابي، ص. 144.

31. الأزهري، تهذيب اللغة، 1/ 06.

32. الحروف، ص. 145، ربما اتاحت لنا هذه الفكرة تفحص بعض الآراء الفنولوجية المعاصرة كالتي نجدها عند تروبتسكوي في كتابه مبادئ الصوتيات الذي يبين فيه اعتماد الانسان على منظومة لغته الأم حتى إذا سمع آخر يتكلم بلغة أخرى فإنه لا إراديا يعود إلى محكمته الفنولوجية لتمييز الفونيمات، انظر :
TROUBETZKO Y, Principes de phonologie, tra. j. Cantinean, Paris, p. 54 - 67.

33. الحروف، ص. 157.

34. الحروف، ص. 157.

35. الحروف، ص. 157.

36. المصدر نفسه، ص. 157.

37. الخليل، العين، ص. 52. وانظر في هذا المجال بعض الأمثلة عند علي عبد الواحد وافي، علم اللغة نص 50 وما بعدها.

38. الحروف، ص. 71 وهذا ما جعل المحقق يدافع بقوة عن قيمته داعيا إلى ضرورة إفراده بقراءة لسانية في ضوء العلاقة التي تربط تطور العلوم ونمو الثروة اللسانية، ص. 27، وقد ألمع إلى ذلك أيضا عاطف العراقي، كتاب الحروف للفارابي وأهميته في مجال الفكر الفلسفي العربي، ص. 01.

39. الحـروف، ص. 159 وانظـر ابـن حـزم، التقريـب احـد المنطـق المقـدوة ومواضع متفرقة من الكتاب.

40. روزنتال، مناهج العلماء المسـلمين في البحـث العلمـي، تـر أنـيس فريحـة، بـيروت، دار الثقافـة، 1961، ص. 35 وانظـر هـذا المعنـى عنـد التوحيـدي، المقابسات، تحق محمد توفيق حسين الإرشاد بغداد، 1970، ص. 114.

41. جيرار جيهامي، الإشكالية اللغوية، ص. 16 .

42. اللغة والتفسير والتواصل، ص. 133.

43. الفارابي، إحصاء العلوم، ص. 62.

44. يبدوأن دراسات نوعية وافية عن طريـق الحاسـوب أجريـت لجـرد معجـم الألفاظ الفنية عند الفارابي قام بها مستشرقون بمعية معهد الدراسـات والبحـوث بالرباط بإشراف د/لخظر غزال.

45. الحروف، ص. 95.

46. الفارابي، رسالة في قوانين صناعة الشعر، ضـمن فـن الشـعر لعبـد الـرحمن بدوي، ص. 149 والحروف، ص. 128.

47. نقله ابن أبي أصيبعة عن الفارابي في عيون الأنباء، 1/.604

48. كتاب الألفاظ المستعملة في المنطق، ص. 44.

49. إحصاء العلوم، ص. 45.

50. إحصاء العلوم، ص. 73.

القيم في قصص الأطفال في الجزائر

أ. محمد شنوفي
جامعة الجزائر

يفرض علينا موضوع البحث وأهدافه أن ننظر إلى مسألة القيم، أساسا، من وجهة نظر علماء النفس والتربية. وهي عندهم، مفاهيم تطلق على كلّ ((ما يقترب من النموذج المثالي للخير))[1]، وتكون ((دوافع محركة لسلوك الفرد ومحدّدة له...))[2] وقد تشاركه في الإيمان بها، فئة اجتماعية فتكوّن نظرتها المعتمدة في الحياة[3].

وتلعب القيم دورا فعّالا في تكامل شخصية الفرد، ذلك أنّ اتساق نظام القيم لديه ((يعني أنّه ذو شخصية سليمة، بينما تؤدّي الصراعات في نظامه القيمي إلى اضطرابات عصابية. ومن وجهة أخرى فإنّ الفرد عضو في المجتمع، ولكي يتمكّن من العيش في هذا المجتمع... عليه أن يتبنّى نظام القيم السائد فيه))[4] . والمصلح الناجح، الذي يشارك أبناء مجتمعه في معظم قيمهم، يستطيع أن يبشّر بقيم جديدة، تعتبر، عادة، ثورية لأنّها تستهدف تطوير بعض القيم السائدة أو إدخال قيم جديدة. وهو دور ضروري في عمليات التغيير الاجتماعي.

تؤمن فلسفة التربية بأنّ القيم تكتسب خلال عملية التعلّم. ويمكن النظر في نصوص التعليم الأساسي، بأطواره المختلفة للوقوف على طبيعة القيم التي تسعى التربية إلى غرسها وتكريسها، عن طريق المدرسة، وهي قيم متعدّدة، تنمّي علاقة الطفل بأسرته ومدرسته ومحيطه، وتدعمها. وتنمّي فيه الإحساس بالجمال والشعور الوطني والإنساني.

وهي ((ليست واحدة من حيث بساطتها وتركيبها وسهولتها وغموضها، فمنها المجرد الذي لا يرقى إليه ذهن الطفل، ومنها الذي يستند تمثّله إلى ثقافة وتحصيل ومستوى تفكير عال، ومنها المركّب الذي يمكن تحليله إلى مجموعة قيم بسيطة)). لذلك، تراعي في تقديم المادّة للطفل ((مختلف العوامل التربوية والنفسية والفنّية))(5).

ومن الأهمية بمكان أن تنطلق هذه القيم ((من إطار اجتماعي معيّن، وسلوك عملي محدّد)). فالإطار الذي تبرز فيه هذه القيم يشكّل جزءا أساسيا منها ويرتبط بها ارتباطا وثيقا. فالقيم، كرموز مجرّدة، لا ينبغي أن تنفصل، نهائيا، عن السلوك والمواقف الحياتية المختلفة التي استخرجت منها، فأمر كهذا يؤدّي في كثير من الأحيان إلى بلبلة في المعاني لاسيما إذا كانت المواقف التي يرمز إليها غير واضحة أو سليمة أو متجانسة، فيكون الإطار الذي استخرجت منه القيمة المعنية مختلفا تماما عن المقصود(6).

إنّ موضوع الحرية مثلا، يمكن أن يتحدّث عنه الغاصب الاستعماري الأبيض ويمكن أن يتحدّث عنه المغتصب الأسود، وسوف يكون الحديث مختلطا ومتشابها إذا دار حول المعنى المجرّد، وتجنّب معالجة الحرية من خلال (موقف). أمّا إذا كان الحديث عن الحرية من خلال (موقف) الأبيض من حرية

الأسود، فهنا سيكون الحديث ذاتيا، حيث يكتشف الأبيض ويبين دوره، فيكون إمّا مع الحرية حقيقة إن كان مع الزنجي ضد الاستعمار، وإمّا ضد الحرية، إن كان ضد الزنجي مع الاستعمار))[7] . فالكلام لا يكون ذا قيمة إلاّ إذا كان ذا موقف، أو إذا ارتبط بموقف، بمعنى أنّ الحديث عن القيم بشكل مجرّد، دون ربطه بحدث، لا يخدم قضايا الإنسان، ولا الغرض من تعليم القيم.

ويمكن تصنيف القيم أيضا إلى صريحة وضمنية، إيجابية وسلبية. فالقيم الصريحة ((يطرحها القاص بشكل مباشر، كأن يحثّ الطفل على التعاون أو الصداقة أو العمل...))، والقيم الضمنية ((يطرحها القاص بشكل غير مباشر فيدعو الطفل إلى العمل أو التعاون أو الصداقة دون أن يبدو الأمر صريحا واضحا، بل يستنبطه الطفل من ثنايا القصة، ومن خلال مجرى الحديث فيها))[8]. وهنا تبرز أهمية نجاح الفنّ في توصيل القيم، فالعمل الأدبي ينبغي أن تتوفّر له الشروط لجنسه، بل ينبغي له أن يكون على قدر عال من الناحية الفنّية حتّى يكون وسيلة ناجحة. إنّ التصريح يقضي على العمل الفنّي ويجعله مثاليا مباشرة. فمهمة الطفل القارئ ((استنتاج وجهة العمل الأدبي، من خلال الموقف والحدث ذاتهما))[9] .

وكون القيم إيجابية أو سلبية ((عائد إلى القاص نفسه، ووعيه... لأثر القيم في سلوك الطفل القارئ))[10] فالأدب، ومنه القصة، وإن كان كلّه ذا دلالة إنسانية، لا يكون دائما ((ذا نزعة إنسانية)) في معناها الإيجابي... فقد يعبّر... عن الهروب من الواقع في زهد للحياة أو صوفية سلبية، أو يجاري إدراكا سائدا لطبقة مميّزة، أو يصف البؤس على أنّه من طبيعة الأشياء بالنسبة لفئة خاصّة في المجتمع يراها الكاتب وهو خارج عنها))[11].

وليست المدرسة هي الجهة الوحيدة التي تحاول أن تغرس القيم في الطفل، فهناك أيضا البيت ونوادي الأطفال، ووسائل الإعلام والثقافة، إلخ. ويحدث ذلك

عادة في غياب أيّ تكامل بين هذه الجهات، إلاّ أنّ بعضها يفتقر، أحيانا، إلى طريقة معيّنة. ويولي علماء التربية هذه الطرق أهمية كبيرة حتّى تصبح هذه القيم جزءا من عادات الطفل السلوكية. ونذكر هنا طريقتين :

أولا : طريقة النصح والوعظ، وذلك باستخدام ألفاظ مباشرة في وصف القيم. وفائدتها قليلة، ولا سيما إذا لم ترتبط بموقف عملي.

ثانيا : طريقة المكافأة والعقاب، وترتكز على نظرية التدعيم والتعزيز لجماعة السلوكيين من علماء النفس. وتستخدم، عادة، وسائل شتّى، فتكون المكافأة مادّية في بعض الحالات، كإعطاء الولد لعبة أو كتابا، أو قطعة حلوى أو جائزة، أو تكون لفظية ويتمّ التعبير عنها بعبارات الاستحسان أو التشجيع أو المديح أو بابتسامة أو إشارة دالّة على الرضى. وقد يعبّر بأكثر من وسيلة واحدة، من هذه الوسائل، في موقف واحد فيدرك الطفل منها أنّ ما يقوم به مرغوب فيه، ويبعث على الرضى في الآخرين.

كذلك يتخذ أسلوب العقاب أشكالا عدّة كعقابه جسديا، أو عزله عن غيره، أو حرمانه من شيء يحبّه، أو تأنيبه، أو إظهار الغضب عليه، وينبغي أن يناسب العقاب أو المكافأة الفعل الذي قام به الطفل حتّى لا تضيع القيمة التربوية، وينتج عن ذلك قيم سلبية، وأن تتّبع طريقة الثواب والعقاب هذه، نوعا من الثبات في مواقف متشابهة حتّى لا يضطرب تفكير الطفل ويلتبس عليه الأمر فيما هو مطلوب منه.

والأدب الموجّه للطفل ينبغي أن يراعي هذه القواعد والطرق التربوية في تحديد طبيعة القيم وطرق إيصالها في ضوء نمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي، دون إهمال للخصائص الفنّية، للجنس الأدبي، التي تعتبر غاية في حدّ ذاتها.

ولمّا كانت القيم تدخل في جميع مجالات السلوك الإنساني كان من الصّعب تعدادها. لذلك، تعدّدت مقاييس حصرها في المجال الذي ظهرت فيه، وفي العلاقات القائمة، فمنها ما يدخل في نطاق علاقة الإنسان بنفسه وتحقيق ذاته ونموّه السليم... ومنها ما هو محدّد بعلاقة الإنسان بالآخرين كالتعاون والصداقة والإخلاص... ومنها ما هو محدّد بعلاقة الإنسان بالخالق وبالكون[12].

وهناك تصنيفات مدرسية مشهورة للقيم في تأليف الكتب المدرسية لتعليم اللغة تبيّن علاقة الطفل بالمدرسة والبيت والمجتمع والطبيعة والتعبير الذاتي المبدع والوطن والقومية، إلخ[13].

و((من أشهر مقاييس القيم مقياس ألبرت (Allport)، فرنون (Vernon)، ولندزي (Lindzey)))[14]، ومقياس (وايت). وقد اخترنا مقياس وايت لتصنيف القيم لأنّه ((عالمي الأفق)) و((ملائم للثقافة العربية، وقد استخدم في أكثر من قطر عربي لتحليل محتوى وسائل الاتصال، واستخدم على النصوص في الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن القيم في أدب الأطفال... لكونه مرنا، يظهر القيم بشكل تفصيلي، إضافة إلى أنّه يمثّل نظاما كاملا لهذه القيم))[15].

والغاية من فحص قصص الأطفال عندنا، في ضوء هذا التصنيف إنّما هي معرفة مدى ملاءمة هذه القصص للأطفال في ضوء قيم المجتمع الجزائري : العربية الإسلامية والإنسانية.

يدخل أدب الأطفال ضمن ((الاهتمامات التربوية))، وهو من ضمن ((المشاغل النظرية للأدب)). في الحالة الأولى ((يكون واسطة تربوية لتكوين الحس الأدبي عند الأطفال...)) وهذا ما تمثّله النصوص المدرسية. وفي الحالة الثانية ((يتعلّق الأمر بكتابات غير مدرسية... هي من جهة نصوص ذات حكائية أو شعرية أو ثقافية غير مشكوك فيها (ولهذا يقرؤها الكبار) لكنّها من جهة ثانية وجّهت للأطفال لكي تعبّر عن عالمهم الخاص وتعمل على صياغة مخيّلتهم))[16].

ونجد من يوسّع مفهوم أدب الأطفال حين يعرّفه بأنّه ((مطلق الأدب الـذي يجد هوى في نفوس الصغار))[17] فيصبح بعض ما كتب للكبار محل إعجـاب مـن الصـغار، ويصـبح أدب الأطفـال ((مطلـق الأدب الـذي يرضـي حاجـات الطفـل ورغباته، وليس فقط الموجّه للأطفال أو الأدب الذي يكتبه الأطفال بأنفسهم)).

ويستمدّ أدب الأطفال مـبررات وجـوده مـن حاجـة الطفـل إلى المعرفـة. فــ ((الطفل لا يستطيع اكتشاف العـالم بمفـرده... وهـو بالتـالي بحاجـة إلى معونـة الآخرين. إنّ جزءا من الحاجـة المعرفيـة للطفـل نلبّيهـا نحـن الكبـار في تعاملنـا المباشر معه والجزء الآخر يلبّيها أدب الأطفال)). وكذلك حاجة الطفل إلى القراءة ((ليضحك ويمرح ويرتاح من رتابة نظام الحياة المقيّد لحريتـه إن في البيـت أو في المدرسة، فهو يمـلّ ويتعـب مـن الرتابـة ويفـتّش عمّـا يسـاعده علـى الاسـترخاء والضحك والتسلية...)).

وهناك من يولي الأدب الذي يكتبه الطفل بنفسه أهمية خاصة. فهو يجيب عن حاجة الطفل ((إلى التعبير والإبداع الفنّي)) ممّا يجعله ((علـى صـلة مباشـرة بالعالم وعلى وفـاق مـع... الآخـرين))، ويسـهّل فهـم مشـكلات الطفـل وتصـوّر الحلول لها، وفي هذا دور كبير لأدب الأطفال[18].

والمواضيع التي يمكن أن يعالجها الكاتب للأطفال كثيرة جدّا، ويمكن القول إنّها غير محدّدة. وقد تشمل بعض اهتمامات الكبار ((مع مراعاة قدرة الطفل على استيعابها)). وأن يكون ذلك ((في حدود المعايير الفنية)) للأجناس الأدبية[19].

ويطرح بعضهم فكرة مفادها أنّ القيم التربوية هي مهمّة النثـر دون الشـعر، وفنون أخرى كالرسم والموسيقى. وبهذا كان من الصعب أن تقبل المدرسة العربيـة

عموما الشعر الذي يحقّق الصياغة الفنية ولا يحقّق بوضوح الأغراض التربوية. ورفضت ((الشعر الغامض الحديث لأنّه غير قادر على الإيصال التربوي))[20].

وهذه الفكرة تكون انعكست على أدب الأطفال من أدب الكبار، فقد اعتدنا أن نقرأ بأنّ ((الشعر له لغة، هي غاية في ذاتها، ولا يمكن بطبيعتها تلك أن تكون وسيلة لغاية أخرى. فلغة الشعر – كما يقول (سارتر) – أشبه بلغة الموسيقى والرسم، ولا يمكن أن تطالب بدلالات خارجة عن طبيعتها، ولذا لا يطالب – من الشعر – أو لا ينتظر منه – (الالتزام)))[21].

ويمكن القول إنّ شعر الأطفال يهدف إلى تحقيق المعادلة بين التربية والفنّ وإن كان تحقّقها صعبا، ويبقى متفاوتا بين الشعراء.

تعتبر القصة ((من أشدّ الأجناس الأدبية تأثيرا في النفوس لميل الناس عادة إلى التعرّف على سلوك الغير، والاستفادة من تجاربه...))[22]. و((القصة... أبرز أنواع أدب الأطفال))[23] ، غير ((أنّ الاهتمام كان منصبّا على قصص الكبار ولم يحظ الصغار بعناية ظاهرة إلاّ في العصر الحديث حيث ازداد إيمان التربويين في مختلف البقاع)) بأهميتها في تنشئة الصغار. وبإمكانياتها في تحقيق أهداف التربية[24]. فهي تشكّل ((وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال لأنّ من القصص ما يحمل أفكارا ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنّية وأدبية ونفسية واجتماعية...))[25].

و((هي تقرّبهم من نهم الأطفال من مختلف أقطار العالم، والعمل على خلق عالم يظلّله السلام وتسوده الطمأنينة، وهي تنمّي لديهم القيم الروحية وتزيد من وعيهم الديني وتجعلهم يؤمنون بالإنسانية والوطنية والمثل العليا

الفاضلة، وتنمّي ميولهم وتخلّف فيهم ميولا جديدة، وتبعث فيهم حبّ المرح والضّحك والمغامرة. وفوق هذا كلّه تسلّيهم وتمتعهم وتروّح عنهم وتشكّل لديهم حبّ القراءة والاطّلاع))[26].

لذا، ((فإنّ الباحثين في الثقافة والشخصية يعتبرون تحليل القصص الشائعة عملية تقود إلى تحديد بعض سمات روح المجتمع الذي تشيع فيه...و... إلى الوقوف على سمات عديدة من بينها تحديد ما يريده الكبار لأطفالهم.

ويلاحظ أنّ الأطفال شديدو التعلّق بالقصص، وهم يستمعون إليها أو يقرءونها بشغف ويحلّقون في أجوائها، ويتجاوبون مع أبطالها ويتشبّعون بما فيها من أخيلة ويتخطّون من خلالها أجواءهم الاعتيادية ويندمجون بأحداثها ويتعايشون مع أفكارها، خصوصا وأنّها تقودهم بلطف ورقّة وسحر إلى الاتجاه الذي تحمله، إضافة إلى أنّها توفّر لهم فرصا للترفيه في نشاط ترويحي وتشبع ميولهم إلى اللّعب)).

و((يجد الأطفال في بعض القصص متنفّسا لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، إضافة إلى أنّها تساعدهم في إنماء ثروتهم اللّغوية. فالأطفال يمكن أن يفهموا القصة من خلال تكوين صورة عامّة عن حوادثها ومضمونها رغم جهلهم ببعض معاني كلماتها، ومن خلال السياق يتعرّفون على معاني كلمات كثيرة))[27].

وإضافة إلى ما ذكرنا، فقد اخترنا دراسة القصة لأنّها أكثر أنواع أدب الأطفال تداولا واحتفاء بالقيم. واخترنا، زمانيا، العقد التاسع من القرن العشرين (1980 – 1990)، ولم نتجاوز ذلك إلاّ قليلا ؛ فقد عرفت هذه الحقبة ازدهار أدب الطفل في بلادنا لاسيما القصة منه، ويمكن تعليل ذلك بنشوء دور طبع خاصة ساهمت إلى جانب المؤسسة العمومية الوحيدة – المؤسسة الوطنية للكتاب – في نشر أدب الطفل.

وكان يمكن الحديث عن ازدهار حقيقي لأدب الأطفال، في الجزائر، لو اهتمّ به عدد لا بأس به من الأدباء ذوي التجربة الكبيرة، في الكتابة، والذين نظروا إليه، ربّما، على أنّه دون اهتماماتهم الأدبية، وربّما عزف عنه بعضهم لّما رأوا أقلاما فجّة، كثيرة، تخوض فيه وقد استسهلته ما دام موجّها للأطفال !

وقد اقتصرنا على دراسة الإنتاج القصصي المطبوع في كتب ولم يمتد إلى ما نشر منه في الصحف، لأنَّ نجاح القصة يتوقّف أيضا على الإخراج الفنّي للكتاب، والطفل، عادة، لا يتمكّن من الاطّلاع على ما يصدر، من قصص، في مثل هذه الوسائط، وإنَّ الاهتمام بما يمكن أن يقرأه الطفل أولى بالعناية[28].

كما استبعدنا القصص التي لا تحمل أسماء مؤلّفيها، وتلك التي تفتقر إلى حدّ أدنى من المستوى الفنّي والسلامة اللغوية، وهي كثيرة.

إنّ نصف هذه القصص، التي هي محلّ دراستنا، صدرت عن (المؤسسة الوطنية للكتاب)، وهذا يبيّن مدى إسهام هذه المؤسسة العامة في نشر أدب الأطفال، كما إنّ مقارنة شكلية، بسيطة، بين إنتاجها وإنتاج الدور الخاصة، عموما في المرحلة المذكورة، تبرز تفوّقها في مجال صناعة هذا الكتاب ؛ فيما يتعلّق بالحجم ونوع الخط والرسوم والألوان... وقد يعود هذا التقصير، عن الدور الخاصة، إلى رغبتها في تخفيض تكلفة الكتاب لضعف الموارد المالية، وإلى نقص الخبرة ؛ فمعظمها حديث النشأة.

إنّ استخدام قصص صادرة عن دور نشر خاصة، بجانب إنتاج المؤسسة العامة، يسمح بتمثيل نزيه للحياة الثقافية في المجتمع، وضبط الاتجاه الثقافي لهذه الدور، وتحديد تأثيرها في مجال نشر القيم وتوجيهها. إنّ دراسة اختبارية،

كهذه، مفيدة وإن كانت فائدتها لا تظهر الآن جلية في حياتنا الأدبية لأسباب يأتي في مقدّمتها: غياب التخطيط في طرح المواضيع والقيم، وغياب سياسة ثقافية تخصّ الطفل.

احتوت هذه الدراسة على قصص لأدباء جزائريين يكتبون بالفرنسية، مترجمة إلى العربية وعددها قليل لاعتقادنا أن هذا الأدب يصبح جزءا من الأدب العربي إذا ما ترجم، لأنّ مادّته وموضوعه وروحه عربية. كما احتوت على بضع قصص منقولة من الآداب العالمية، دون تخيّر سابق لها، على أساس أنّها عيّنة دالّة ارتضى المترجم الجزائري ما فيها من قيم.

إنّ هذه القصص، موضوع الدراسة، في أغلبها لشباب تجربتهم في الكتابة للأطفال محدودة ؛ فلم نعثر لكثير منهم سوى على قصة واحدة مطبوعة. كما لم نعثر على أيّ جهد معتبر في هذا المجال للقصاصين المعروفين في ميدان الكتابة للكبار.

شملت هذه الدراسة أربعا وسبعين قصة، استخرجنا القيم المطروحة فيها مستعينين بسبع وأربعين قيمة ذكرها مقياس (وايت) المطوّر، ضمن ثماني فئات[29]، بل إنّنا سجّلنا كلّ القيم الثانوية الواردة في هذه القصص حتى تكون دراستنا أكثر دقة، كما عمدنا إلى إضافة قيم ثانوية إلى القيم الدينية التي وجدناها في هذا المقياس بما يتماشى والمعتقدات التي طرحها الكُتّاب في بيئتنا.

نتائج البحث

وصلنا في هذه الدراسة إلى نتائج ذات دلالة لأنّنا استخدمنا معظم الإنتاج القصصي الصادر في الحقبة المذكورة – وإن كان استخدام كلّ القصص سيؤدّي، حتما، إلى نتائج أكثر دقّة.

وحاولنا أن نتأكّد من هذه النتائج بفضل المنهج الذي اخترناه والذي يعتمد على أجزاء من علم التقويم والقياس. وأظهرت الدراسة أنّ النصوص القصصية تضمّ (49) قيمة أساسية، ضمنية. و(29) أخرى ضمنية. **أنظر الجدول :**

القيم	ضمنية	صريحة	العدد
القيم الاجتماعية	8	13	21
قيم تكامل الشخصية	10	10	20
القيم الأخلاقية	3	11	14
القيم المعرفية/الثقافية	4	2	6
القيم القومية/الوطنية	1	6	7
القيم الترويحية	3	2	5
القيم العملية/الاقتصادية	–	5	5
القيم الجسمانية	–	–	–
المجموع	29	49	78

تكاد القيم الصريحة أن تكون ضعف القيم الضمنية، وهو ما يبيّن حرص القصّاصين على طرح قيمهم طرحا صريحا، مباشرا.

وذلك يعود إلى أسباب منها أنّ القاص لا يثق في قدرة الطفل على الوصول إلى القيمة الرئيسية في القصة أو هو يكتب انطلاقا من فكرة أنّ أدب الأطفال له دور تربوي فقط، وأنّ الفنّ ما هو إلاّ وسيلة لتحقيق ذلك، وليس غاية في حدّ ذاته. ومثل هذا القاص يفتقر، بلا شكّ، إلى الإحساس بتقدير الفنّ والجمال. وقد لمسنا هذا، بوضوح، في القصص التي عالج أصحابها مواضيع أخلاقية أو تاريخية، والذين يبدو أنّهم كتبوا بدافع وعظ الأطفال، وكان اختيار بعضهم

لجنس القصة اختيارا ثانويا لشكل يسهّل عليهم عملية التعليم والتربية. كما قد يعود الأمر إلى نقص في تجربة الكتابة عند بعض القصاصين الشباب... وإن تفاوتت صحة هذه الأسباب في تقييم هذا القاص أو ذاك.

ولقد فاتهم أنّ أسلوب الوعظ قليل الفائدة، وأنّ القيم ينبغي أن تأتي ضمنية؛ يستنبطها الطفل من القصة، دون أن يكون فيها نصّ صريح لها. إنّ طرح القيم بشكل صريح يتنافى مع أسلوب التربية الناجح ؛ فالطفل ينفر من هذا الأسلوب الذي يحسّسه بأنّ القاص شخص كبير يحاول تعليمه ونصحه فتقلّ بذلك، حظوظ هذه النصوص في غرس قيم إيجابية، في الطفل، تكون دافعا محرّكا لسلوكه. وهكذا يضيع الهدف التربوي بالتقليل من شأن العامل الفنّي.

وتحتاج الكتابة للطفل، من القاص، إلى معارف تربوية : معرفة مراحل نمو الطفل، وكيفية غرس القيم، وتبسيط عملية الكتابة، بدليل أنّ قصاصين معروفين، في مجال الكتابة للكبار، لم يكن رصيدهم من القيم الضمنية كثيرا، وإنّ قيمتين من خمس قيم أساسية سلبية، لاحظناها في هذه القصص، كانتا لاثنين من هؤلاء، وهو ما يدعم القول بأنّ الكتابة للأطفال لها خصوصيتها ممّا يستدعي الإكثار من الكتابة قصد التمرّس بها، وهو ما أظهره بعض القصاصين الذين أولوا الكتابة للطفل اهتماما متميّزا، وطوّروا أسلوبهم في هذا المجال. ونذكر منهم على سبيل المثال : جميلة زنير، محمد دحو، عبد الحق سعودي، عائشة خريف، وآمنة حرز الله. فقد ضمت قصصهم – وعددها إحدى عشرة – ثماني قيم أساسية ضمنية من مجموع ثلاث عشرة قيمة.

ويمكن أن تتضافر جهود هؤلاء وغيرهم مع جهود أدباء متمرّسين، بدأوا يكتبون للأطفال، أمثال : جيلالي خلاّص ومحمد الصالح حرز الله ومحمد مفلاح ورابح خدوسي... وغيرهم على تطوير قصة الطفل، في الجزائر.

قصص اشتملت على قيم سلبية

وإذا نظرنا إلى هذه القيم من جهة الإيجاب والسلب وجدنا فيها اثنتي عشرة قيمة سلبية، منها خمس أساسية[30]. وقد ظهرت جميعها في قصص تروي حكايات شعبية، والحكاية الشعبية تعدّ أكبر رافد، وأهمّ مصدر استوحى منه الكتّاب الجزائريون قصصهم الموجّهة للأطفال، وهذا التوجّه إلى التراث أمر إيجابي؛ فهو من المكوّنات الأساسية في بناء الحضارة الإنسانية بشكل عام، والشخصية الفردية بشكل خاص، ووسيلة مهمّة لمواجهة الغزو الثقافي والإعلامي، وما قد يحدث من تغيّرات سريعة في محيط الطفل ولا يكون مستعدًا لمواجهتها فتخلخل نظامه القيمي، وتفقده ثقته بنفسه ومجتمعه.

لكنّ بعضهم – وربّما قصد إحياء التراث – فاته أنّ في هذا التراث جوانب إيجابية وأخرى سلبية فجارى منطق الحكاية بدل أن يطوّرها في ضوء مفاهيم التربية الحديثة، وبما يضمن للطفل شخصية قوية ومتوازنة.

قصة صانعة الفخّار/عائشة فرادي

هذه القصة تروي حكاية عجوز طيّبة، تعيش حياة بائسة من القليل الذي تربحه من صنع وبيع أوان فخّارية وملابس وأغطية. لكنّ حياتها تتغيّر فجأة بفضل جفنة صنعتها، تحوّلت إلى فتاة ماهرة تصنع لها الأواني، والملابس الثمينة لبيعها.

لا شكّ أنّ مثل هذه الخرافة هي منفذ لإفراغ الحرمان وقهر الصعوبات وبالتالي، تحقيق إشباعا بديلة للحاجات المكبوتة. غير أنّها، من جانب آخر، مضرّة بقيمة العمل المبدع، ومشجّعة على الكسل.

وقد وصفت القصة هذه العجوز بأنّها كانت، أوّل الأمر، تحبّ عملها وتتفانى فيه، ولعله كان من الأفضل أن تصل إلى النجاح عن طريق جهدها الإنساني وحده، وكان ذلك ممكنا لو أنّ القاصة جعلت هذه العجوز تتحصّل على مردود مساو لجهدها المبذول في العمل.

قصة العصا الخضراء/جمال الدين صالحي

وتقوم هذه القصة على فكرة مشابهة لفكرة القصة السابقة ؛ إذ نجد امرأة تبادر إلى تخليص شيخ طاعن في السنّ من أطفال كانوا يرشقونه بالحجارة، وتأخذه، إلى بيتها وتحسن إليه. وتكتشف، بعد ذلك، أنّه كائن خارق باختفائه فجأة، تاركا، لها عصاه السحرية. وبعد يوم واحد، يجعل حقل زوجها – الذي كان يعمل به كلّ الوقت دون مردود يذكر – طافحا بالغلّة. وبهذه المصادفة العجيبة تغتني هذه الأسرة بعد فقر.

الرجل الصالح وسرّ الحمامة والكنز/الأخضر زنتوت

تتحدّث، هذه القصة، عن رجل صالح بذل كلّ ما في وسعه في سبيل إصلاح قومه ولمّا يئس منهم، وأحسّ أنّ جهده يذهب سُدى، انعزل عنهم وانقطع تماما، للعبادة. وهذا اليأس والهروب، يترك بلا شكّ، انطباعا سلبيا في نفس الطفل القارئ.

قصة النملة والصرصور/ترجمة : محمد الطاهر قرفي

يقضي الصرصور الصيف كلّه في الغناء، يطرب نفسه ويطرب غيره من الحشرات. وفي الشتاء يطلب من النملة غذاء فترفض أن تعطيه شيئا بحجّة أنّه كسول...

هذه القصة الخرافية نجدها شائعة في آداب كثيرة. وقد حاول القاص أن يعطيها بعدا جديدا، وفي رأينا، لم يوفّق فيه. فقد جعل الصرصور يندم ويقتنع بأنّ الفن مضيعة للوقت. وفي هذا الرأي ضرر بقيمة الفن والجمال.

قصة البنات السبع/أكلي مدون

تقول القصة إنّ أحد الآباء أراد أن يكيد لبناته السبع فأخذهن إلى غابة تعجّ بالوحوش الضارية، وهرب منهنّ عائدا إلى البيت. وقد فعل ذلك إرضاء لزوجته الجديدة.

ونعتقد أنّ عزو مثل هذا الفعل الشنيع إلى أب من الآباء يضرّ بصورة الأب المثلى، وكذلك بصورة الأسرة، في ذهن الطفل.

قصة العكرك/موسى الأحمدي نويوات

تتحدّث القصة عن قرية اتفقت بكاملها على أن تسيء إلى شخص، هو العكرك، لا جرم له سوى أنّه إنسان سويّ، أوتي ذكاء خارقا وكمالا في الجسم ! وهذا الموقف الجماعي الظالم يضر بجملة من القيم الاجتماعية والأخلاقية. ولا تخلو القصة أيضا، من مظاهر العنف الذي لا يخدم أهداف التربية، على ما نظنّ، كما في النص الآتي : ((... عند ذلك رفع الفأس وأهوى بها على رقبتها ففصل رأسها عن جسدها وجعله في كيس، ووضع عليه بعضا من الفاكهة، وقفل عائدا...))[31] وواضح أنّ القاص ساير منطق الحكاية الشعبية ولم يعمد إلى تهذيبها في ضوء القيم التربوية الحديثة.

قصة زلغوم/ترجمة : ناصر جباري

تبرز القصة حكاية اختطاف امرأة من زوجها الملك من قبل ابن ملك آخر لأنّها كانت على قدر كبير من الجمال فأرادها، هذا الأخير، زوجة له. واستعان على تحقيق مراده بقاطع طريق مشهور بجرائمه...

ولا نجد في القصة ما يوحي بتحقير هذه الأفعال أو إدانتها، وهي مضرّة بقيمة الزواج وقيم اجتماعية أخرى.

قصة القطة الحزينة / مترجمة

نقرأ في هذه القصة القليلة الأسطر، الموجّهة إلى فئة صغرى من الأطفال، هذا القول، وهو لخبّاز : ((... أمّا أنا فسأحرق نفسي، وفي الحال رمى بنفسه في الفرن))[32].

وفي هذا، ما يوحي بأنّ الانتحار فعل عادي أو إيجابي، لاسيما وأنّ هذا الفعل غير مبرّر فنّيا، وكلّ ما هنالك أنّ القاص جارى منطق الخرافة.

قصة الحمامة الحمقاء/الجيلاني لعوامر

تقول القصة إنّ الهدهد نال ريشه الملوّن، الجميل، مكافأة من النبي سليمان (عليه السلام). وهو ما قد يوحي للطفل أنّ الهدهد خلقه النبي سليمان. ونشير، إجمالا، إلى أنّنا وجدنا في قصص أخرى تفسيرات خرافية لبعض الظواهر المادّية[33] وهو ما يتعارض مع رؤية التربية الحديثة في تزويد الطفل بالمعارف العلمية الصحيحة، التي تنمِّي خبرته بالحياة.

وهذا العدد من القيم السلبية لا يمنعنا من القول إنّ معظم القصاصين واعون بأهمية تأثير القيم في الطفل، وإن كانوا لا يقدّرون كما ينبغي وسائل التأثير فيه، فيخرجون إلى الوعظ ؛ فمن بين (316) قيمة فرعية مثلا، أحصيناها في مجموع القصص التي أخضعناها إلى الدراسة، نجد (190) منها صريحة. وهو تفاوت ظاهر، وهو ما كنّا قد لاحظناه أيضا، على مستوى القيم الأساسية.

يشير جدول القيم الأساسية إلى أنّ اهتمام القصاصين قد انصرف، بالدرجة الأولى، إلى القيم الاجتماعية، ثمّ قيم تكامل الشخصية، ثمّ القيم الأخلاقية، ثمّ القيم المعرفية/الثقافية. ونالت القيم القومية/الوطنية، والترويحية، والاقتصادية، عناية أقل. أما القيم الجسمانية فقد استبعدت تماما.

هذا التفاوت الحاد أحيانا، بين المجموعات في عدد القيم ربّما يرجع إلى غياب البرمجة أو التخطيط في عملية التوجيه القيمي ؛ ذلك أنّ الوضع الصحيح يفترض تقاربا في توزيع القيم.

ونقدّم الآن قراءة للجداول حيث نتوقّف عند كلّ مجموعة، ونحاول أن نعلّل التمركز الذي يشير إليه الجدول من حيث الكثرة والقلّة.

القيم الاجتماعية

يبيّن الجدول أنّ هذه المجموعة قد ضمّت (21) قيمة أساسية، وهو ما يزيد عن مجموع القيم القومية/الوطنية، والترويحية، والمعرفية/الثقافية، والجسمانية. كما أنّها ضمّت (76) قيمة فرعية (أنظر الجدول في الصفحة الموالية)، وفي ذلك تأكيد يشير بوضوح إلى مدى الأهمية التي يعطيها قصاصو الأطفال لهذه الفئة من القيم، وهذا الانشغال قد يفسّر بمحاولة هؤلاء القصاصين المحافظة على عادات وأخلاق المجتمع من كلّ غزو فكري يتهدّده في مقوّماته الأساسية : الحضارية والثقافية. لذلك، نجدهم قد اهتمّوا أكثر بقيم : وحدة الجماعة وقواعد السلوك والأسرة في محاولة لتدعيم هذه القيم. وفي المقابل أهملوا، نوعا ما، قيم الظرف واللّطافة، والمماثلة (التشبّه)، والتسامح، والكرم والعطاء.

جدول القيم الاجتماعية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
وحدة الجماعة	–	2			2
الظرف واللّطافة	–	1			1
قواعد السلوك	1	2			3
التواضع	–	2			2
المماثلة (التشبه)	–	1			1
الكرم والعطاء	–	–			–
التسامح	–	1			1
الجنس الآخر	–	–			–
حب الناس/الصداقة	3	2		x	5
الأسرة	4	1			5
العدد	8	12			20

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
وحدة الجماعة	4	4			8
الظرف واللّطافة	4	3			7
قواعد السلوك	3	9			12
التواضع	1	–			1
المماثلة (التشبه)	1	–			1
الكرم والعطاء	4	3			7
التسامح	1	3			4
الجنس الآخر	–	1			1
حب الناس/الصداقة	8	14		xx	22
الأسرة	8	5			13
العدد	34	42			76

وهذه العناية بالقيم الاجتماعية أدّت، بالدرجة الأولى، إلى تقهقر القيم المعرفية/الثقافية إلى المرتبة الرابعة وذلك لصالح قيمتي تكامل الشخصية والأخلاقية القريبتين من مجموعة القيم الاجتماعية من حيث المضمون والهدف، في حين أشارت دراسات عربية عديدة أجريت على صحافة الأطفال وعلى كتب المطالعة في المدارس الابتدائية إلى الاهتمام... بالمعرفة، الأمر الذي يجعل هذه القيمة أكثر انتشارا في ثقافة الطفل العربي.

لقد احتلّت الصداقة المرتبة الأولى في المجموعة على مستوى القيم الأساسية والفرعية على السواء. ووضّحت القصص التي عن هذه القيمة أهمية العلاقات التي تربط بين الناس في إطار عائلي أو إنساني عام، وكيف يلجأ بعضهم إلى بعض وقت الحاجة والشدّة. وكان من مظاهرها : تبادل الزيارات والمشاركة الوجدانية في المناسبات المختلفة.

وقد نافستها على هذه المرتبة الأولى، قيمة الأسرة. ولا عجب في ذلك، فهي تمثّل أوّل المتدخّلين لتغذية الطفل بقيم من شأنها أن تعينه على التوافق الاجتماعي. وهي تعتبر، على الدوام، الخلية الأساسية في بناء المجتمع العربي الإسلامي.

وقد ركّزت القصص على تدعيم الأواصر بين أفرادها، وبيّنت فوائدها وروابطها، وكشفت عن مخاطر انحلالها وتفكّكها على السلامة النفسية والجسدية للأطفال خاصة. وعلى العكس من ذلك، فقد أهملت النصوص القصصية قيمة الجنس الآخر، وذلك لأنّ ظاهرة الاختلاط وعمل المرأة من الأمور التي يدور حولها خلاف فكري، ويصنّف دعاتها ضمن المدافعين عن القيم اللّيبرالية.

قيم تكامل الشخصية

وتحتلّ هذه المجموعة المرتبة الثانية في سلّم تمركز القيم بـ (20) قيمة أساسية، وبعدد من القيم الفرعية يناهز عددها في المجموعة الأولى. ونلاحظ عناية القصاصين أكثر بقيم التحصيل والنجاح، واستقلال الفرد، وتصميمه، وحريته الذاتية. وكانت العناية أقل بقيم اعتبار الذات، والسيطرة، والعدوان، والقوّة، والأمن الانفعالي، بينما أغفلت قيم أخرى تماما، مثل السعادة والتقدير والمظهر، وبعض القيم المتفرّعة من قيمة التصميم...

جدول : قيم تكامل الشخصية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
التكيّف والأمن الانفعالي	–	1			1
السعادة	–	–			–
التحصيل والنجاح	1	2			3
التقدير	–	–			–
اعتبار الذات	1	–			1
السّيطرة (التّسلط)	–	2			2
العدوان	1	–			1
القوة	–	1			1
الحرص والانتباه	1	1			2
استقلال الفرد	2	1			3
المظهر	–	–			–
التصميم: الشجاعة والجلد الجرأة واجتياز الصعوبات	2 2	1 1			3 3
العدد	10	10			20

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
التكيّف و الأمن الإنفعالي	6	1			7
السعادة	3	1			4
التحصيل والنجاح	2	3			5
التقدير	1	1			2
اعتبار الذات	2	3			5
السّيطرة (التّسلط)	1	3			4
العدوان	1	3			4
القوة	1	2			3
الحرص والانتباه	4	5			9
استقلال الفرد	2	1			3
المظهر	–	–			–
التصميم : الشجاعة ،الجلد،	13	11			24
الجرأة، اجتياز الصعوبات	4	1			5
العدد	40	35			75

ويمكن أن نعلّل الاهتمام بقيمة التحصيل والنجاح بانشغال الناس بمستقبل أبنائهم العلمي والمهني. كما نلاحظ تعلّقهم بقيمة استقلال الفرد بمعناها الواسع ،أما اهتمامهم بقيمة الشجاعة والجرأة فذلك يعود، في رأينا ،إلى كونها قيما أساسية من قيم المجتمع الجزائري، ونلاحظ اهتماما ضعيفا بقيم تحرص عليها التربية حرصا متميزا مثل قيم الحرص والانتباه،واعتبار الذات، والتكيف والأمن الانفعالي – وإن كنا قد سجلنا عددا معتبرا منها على مستوى القيم الفرعية.

أمّا اهتمامهم بقيمة الشجاعة والجرأة فذلك يعود، في رأينا، إلى كونها قيما أساسية من قيم المجتمع الجزائري. ونلاحظ اهتماما ضعيفا بقيم تحرص عليها التربية حرصا متميّزا مثل قيم الحرص والانتباه، واعتبار الذات، والتكيّف والأمن الانفعالي لأهميتها ربما في بناء شخصية الطفل وإن كنّا قد سجّلنا عددا معتبرا منها على مستوى القيم الفرعية.

القيم الأخلاقية

احتلت هذه المجموعة المرتبة الثالثة بـ (14) قيمة أساسية. كما سجلنا (81) قيمة فرعية تابعة لها. وكالعادة لم يتوزّع اهتمام القصاصين على قيم المجموعة كلّها ؛ فلم نسجّل أية قيمة أساسية تخصّ الصداقة أو الطاعة، وسجّلنا قيمة واحدة ضمن العدالة. وكان هناك اهتمام واضح بقيمة الدين والأخلاق سواء على مستوى القيم الأساسية أو الفرعية.

في قيمة الدين عالج القصاصون إلى جانب موضوع العبادات، الأخلاق الفردية كالعفّة والتواضع والاستقامة وصفاء الروح. وعالجوا الأخلاق الأسرية كواجبات الفرد نحو أصوله وفروعه، والإرث، والحياة الزوجية، ونهوا عن قول السوء والإيذاء بلا داع وسوء معاملة اليتيم.

كما عالجوا الأخلاق الاجتماعية كإصلاح ذات البين والإحسان إلى الفقراء ونشر العلم والأخوّة، وضرورة إقرار النظام وصون أموال الأمّة والدفاع عن الوطن.

جدول القيم الأخلاقية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الأخلاق	1	3			4
الصداقة	–	–			–
العدالة	1	1			2
الطاعة	–	–			–
الدين	1	7			8
العدد	3	11			14

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الأخلاق	3	11			14
الصداقة	4	4			8
العدالة	1	5			6
الطاعة	2	7			9
الدين	6	38			44
العدد	16	65			81

القيم المعرفية / الثقافية

جاء ترتيب هذه المجموعة متواضعا بالقياس إلى ما تحتلّه هذه القيم في الكتابات القصصية العربية. فقد بيّنت الدراسات اهتمامها الواسع بالمعرفة الأمر الذي يجعل هذه القيمة أكثر انتشارا في ثقافة الطفل العربي.

وتضمّ هذه المجموعة ثلاث قيم (أنظر الجدول في الصفحة الموالية). ونلاحظ اقتسام قيمتي الذكاء والمعرفة للقيم الأساسية مع أنّنا نحتاج أيضا إلى تزويد الطفل

بمادّة الثقافة بالقدر الذي نحتاج فيه إلى أن ننمّي قيمتي الذكاء والمعرفة. وكان من الأفضل لو كان هناك تخطيط لطرح القيم، وكان هناك تركيز على قيمة الثقافة لأنّ الطفل يسدّ حاجته إلى المعرفة من الكتاب المدرسي الذي يعتبر المعرفة من مهامه الأساسية.

جدول القيم المعرفية / الثقافية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
المعرفة	2	2		x	4
الذكاء	4	2			6
الثقافة	–	–			–
العدد	6	4			10

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
المعرفة	6	10		xx	16
الذكاء	5	5			10
الثقافة	1	–			1
العدد	12	15			27

القيم القومية / الوطنية

لا نجد في هذه القصص اهتماما واضحا بالارتباط العضوي الذي يربط الجزائر بأقطار المغرب العربي والأقطار العربية عامة، والذي من مظاهره محاولة توحيد الجهود السياسية، والتكامل الاقتصادي. ولا نجد أية إشارة إلى عامل اللغة والتراث المشترك في تحقيق أصالة هذه الأقطار بعيدا عن أية دعوة إلى الانفصال أو القطيعة عن التاريخ الإنساني والحضاري العام.

ولم نسجّل بجانب قيمة وحدة الأقطار المجزّأة سوى قيمتين فرعيتين رغم أنّ اهتمام الجزائر كبير بقضايا التحرر في العالم.

وقد اقتسمت قيمتا الوطنية وحرية الوطن القيم الأساسية الست التي وضّحت روح التضحية والبطولة والفداء، غير أنّها أهملت مظاهر أخرى يتجلّى فيها حبّ الوطن كالمشاركة في أعمال عمومية والمحافظة على المؤسسات والمنشآت العامة وتعهدها. كما أنّ احترام علم البلاد ونشيدها والاعتزاز بالشهداء، والاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية يعدّ من خصال المحبّ لوطنه.

جدول القيم القومية/الوطنية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الوطنية	1	2			3
حرية الوطن (استقلاله)	–	3			3
وحدة الأقطار المجزأة	–	–			–
العدد	1	5			6

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الوطنية	1	3			4
حرية الوطن (استقلاله)	–	3			3
وحدة الأقطار المجزأة	–	2			2
العدد	1	8			9

القيم الترويحية

ونلاحظ في هذه المجموعة أيضا، الاهتمام القليل الذي أبداه القصاصون إزاء القيم الترويحية. وهناك إغفال يكاد يكون تامّا لقيمتي الجمال والإثارة على مستوى القيم الأساسية. وفيما يخصّ قيمة الجمال فإنّنا نرى حاجة الطفل إليها ماسّة وذلك لتعلّم الميل والتذوّق لما هو جميل من حيث الشكل أو التوافق والاتّساق حتى أنّنا نجد من بين علماء النفس من جعلها مجموعة مستقلّة لأهميتها.

كما لم تقدر أيضا، حاجة الطفل الشديدة إلى قيم كالخبرة الجديدة والمرح والتعبير الذاتي المبدع. وهو ما يؤكّد مرة أخرى، الطرح العشوائي للقيم، ويبيّن الاتجاهات الفردية في فهم حاجات الطفل.

جدول القيم الترويحية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الخبرة الجديدة	1	–			1
الإثارة	–	–			–
الجمال	–	1			1
المدح	1	–			1
التعبير الذاتي المبدع	1	–	1		2
العدد	3	1	1		5

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	إيجابية	سلبية	العدد
الخبرة الجديدة	2	1			3
الإثارة	3	–			3
الجمال	3	8			11
المدح	6	–			6
التعبير الذاتي المبدع	3	1			4
العدد	17	10			27

القيم العملية / الاقتصادية

وحازت هذه المجموعة، بدورها، قيما أساسية قليلة، تمركزت بجانب قيمة العمل. في حين أهملت القيم العملية الواقعية والاقتصادية والضمان الاقتصادي والملكية المشتركة.

ولا نجد أيّ حثّ للطفل على المثابرة والاجتهاد قصد النجاح وبلوغ أهداف مرسومة، أو احترام العمل اليدوي والاعتزاز بصفات العامل الماهر وتقدير العاملين، أو امتلاك أدوات العمل.

جدول القيم العملية / الاقتصادية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	سلبية	العدد
العملية الواقعية	–	–		–
العمل	–	4	XX	4
العملية الاقتصادية	–	–		–
الضّمان الاقتصادي	–	–		–
الملكية المشتركة	–	1		1
العدد	–	5		5

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	سلبية	العدد
العملية الواقعية	–	–	–	–
العمل	3	8	X	11
العملية الاقتصادية	–	3		3
الضّمان الاقتصادي	–	1		1
الملكية المشتركة	–	–		–
العدد	3	12		15

القيم الجسمانية

تأتي مجموعة القيم الجسمانية في آخر اهتمامات القصاصين، فقد غفلوا عن حاجة الطفل – إنسان المستقبل، في تعلم قيم الراحة والطعام والنشاط والصحة والرفاهية والنظافة، ولم نسجّل أية قيمة أساسية بجانب القيم المذكورة. وكلّ ما سجّلناه، ثماني قيم فرعية موزّعة بصورة عشوائية.

جدول القيم الجسمانية

القيم الأساسية

القيمة	ضمنية	صريحة	سلبية	العدد
الطّعام	–	–	–	–
الرّاحة	–	–	–	–
النّشاط	–	–	–	–
الصّحة	–	–	–	–
الرّفاهية	–	–	–	–
النّظافة	–	–	–	–
سلامة الجسم	–	–	–	–
العدد	–	–	–	–

القيم الفرعية

القيمة	ضمنية	صريحة	سلبية	العدد
الطّعام	3	–		3
الرّاحة	–	1		1
النّشاط	4	3		7
الصّحة	–	–		–
الرّفاهية	–	–		–
النّظافة	–	2		2
سلامة الجسم	–	1		1
العدد	7	7		14

استنتاجات عامة

إنّ النتائج التي توصّلنا إليها، في هذا البحث، مؤشّر دالّ على منحى اهتمامات القصاصين فيما يخص القيم التي ينبغي أن تسود المجتمع وتغرس في الطفل. وقد لاحظنا بصفة عامة :

- فقدان التخطيط في طرح القيم.
- غياب ثقافة تربوية عميقة عند معظم هؤلاء القصاصين.
- غياب المعرفة بالطرق التي تجعل القيمة تؤدّي التأثير النفسي المناسب، حتّى تكون دافعا محرّكا للسلوك، بدليل أنّ معظم القيم الأساسية والفرعية كانت صريحة.

ومع ذلك، يمكن القول إنّ أدب الأطفال، في الجزائر، قد عرف انطلاقا جادًا، من خلال قصة الطفل - وأنواع أدبية أخرى بلا شكّ - في هذا العقد التاسع من القرن العشرين.

المصادر

1. آمنة حرز الله، إلى اللقاء أيتها الشمس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986.

2. آمنة حرز الله، العصفور المدلّل، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .1986

3 .أحمد بوخطة، مصعب والعصفور، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر .1990

4. أحمد بو هلال، قصة العجوز والأسد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1989.

5. أحمد بو هلال، القرد المحتال، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .1984

6. أحمد بو دشيشة، القضبان الذهبية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .1986

7. الأخضر زنتوت، البحث عن السعادة، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر 1990.

8. الأخضر زنتوت، الولد الذئب، جزءان، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر 1990.

9. الأخضر زنتوت، الرجل الصالح وسرّ الحمامة والكنز، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر .1990

10. الأخضر زنتوت، جزائر أجدادنا وجزائرنا، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر .1990

11. الأخضر زنتوت، جحا الصادق، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر 1990.

12. أكلي مدون، البنات السبع، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .1986

13. جمال الدين صالحي، العصا الخضراء، المطبعة الإسلامية، وهران، الجزائر 1990.

14. جميلة زنير، الصرصور المتجوّل، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990.

15. جيلالي خلاص، مرارة الرهان، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1989.

16. جيلالي خلاص، الديك المغرور، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984.

17. الجيلاني لعوامر، الحمامة الحمقاء، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1990.

18. حسين بو روبة، الحمامة المطوّقة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1986.

19. حوى جبالي، قصة العصافير، ترجمة : موصلي، لافوميك، الجزائر 1990.

20. رشيد طيبي، الوردة المسحورة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984.

21. زبيدة لحرش، ما بقي في الذاكرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1985.

22. سور رحماني، الفحام والأسد، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984.

23. الطاهر وطار، بحباح المرتاح، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990.

24. عائشة خريف، القرية الحزينة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

25. عائشة فرادي، صانعة الفخار، ترجمة: أحمد بو هلال، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984.

26. عاشور صبري، مغامرات ثعلوب، المطبعة الإسلامية، وهران الجزائر 1990.

27. عبد الحق سعودي، القنبرة والفيل، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر 1991.

28. عبد الحق سعودي، الأرنب البطل، شركة دار الشهاب، طبع المؤسسة الجزائرية للطباعة: عيسات إيدير، الجزائر، د.ت.

29. عبد الحق سعودي، الحمار العنيد، شركة دار الشهاب للنشر والتوزيع، باب الوادي، الجزائر، د.ت.

30. عبد الحق سعودي، اليمامة والصياد، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 1991.

31. عبد الحق سعودي، الأمير الظالم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر 1989.

32. عبد الحفيظ شقال، زواج الغراب قرعوش، دون ذكر اسم المطبعة، ولا تاريخ الطبع.

33. عبد الحميد السقاي، لماذا صار البحر مالحا، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1985.

34. عبد الحميد بن هدوقة، النسر والعقاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984.

35. عبد العزيز بو شفيرات، الرسامة الماهرة، مطبعة النخلة، بوزريعة، الجزائر، د.ت.

36. عثمان قويدر، قصّة القط، المؤسسة الوطنية للطباعة، وحدة رضا حوحو، الجزائر، د.ت.

37. عثمان قويدر، حنان وإلياس يترقبان ليلة القدر، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، 1990.

38. عراس حمودي، سامي والصدى، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر 1989.

39. قاسة رحماني، الولجة، جزءان، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر 1989.

40. قاسة رحماني، العنزة العنزية، طبع المقاولة الولائية لأشغال الطباعة..أم البواقي، الجزائر ، د.ت.

41. قاسم بن مهني، عمير وصفوان، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1987.

42. محمد آرام، الغزالة واليربوع، دار السناء للنشر، طبع المؤسسة الجزائرية للطباعة، وحدة رضا حوحو، الجزائر د.ت.

43. محمد آرام، الوفاء بالعهد، دار السناء للنشر، الجزائر، د.ت.

44. محمد دحو، مرحبا بالسحابة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986.

45. محمد دحو، ابن الشهيد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مركب الرغاية، الجزائر .1982

46. محمد دحو، الفلاح والنهر، المؤسسة الوطنية للكتاب، .1984

47. محمد ديب، القطة الحزينة (مترجم)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.

48. محمد سعدي، ضياع بوبي في الغابة، مطبعة الحرفي، بوفاريك، الجزائر.

49. محمد سعدي، الصياد والدلفين، مطبعة الحرفي، بوفاريك، الجزائر 1990.

50. محمد الصالح حرز الله، عصفور هشام، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990.

51. محمد الصالح رمضان، مغامرات كليب.

52. محمد صالحي، البازي الأبيض...، مطبعة جريدة الوحدة، د.ت.

53. محمد سعدي، محسن ومنقذ والعجوز البائسة، د.ت.

54. محمد مفلاح، مغامرات النملة كحيلة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

55. محمد مفلاح، معطف القط مينوش، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1989.

56. محمد الطاهر قرفي، النملة والصرصور، كليلة ودمنة للنشر والتوزيع، الجزائر 1990.

57. مراد قماش، عاقبة الإخوة الثلاثة، دار نجيب للطباعة والنشر، د.ت.

58. مصطفى حركات، الطفل والطائر، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر 1989.

59. مصطفى رمضان، الطفل الحزين، الجزء الأول، تصنيف... ورشات بابا عمي، غرداية، الجزائر د.ت.

60. مصطفى رمضان، الأمير عبد القادر الفتى الطموح، طبع جريدة الوحدة، د.ت.

61. مصطفى رمضان، الأمير عبد القادر رائد المقاومة، ورشات بابا عمي للتصنيف، سحب مطبعة مهدي، د.ت.

62. مصطفى رمضان، أبطال الجزائر: الأمير عبد القادر، دون ذكر دار النشر، ولا تاريخ الطبع.

63. مصطفى الغماري، العصفور الأسود، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986.

64. مليكة درار، مهدي والعاصفة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990.

65. موسى الأحمدي نويوات، العكرك، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر د.ت.

66. مولود معمري، عروس الشمس، ترجمة: ناصر حباري والزهرة شواقي، دار لافوميك، الجزائر 1990.

67. مولود معمري، زلغوم، ترجمة ناصر حباري، مطبعة لافوميك، د.ت.

68. ميلود قيراط، الأرنب والسلحفاة، دار كليلة ودمنة للنشر، أولاد فايت، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر 1990.

69. ناصر حباري، شيهان وحلزون الماء (مترجم)، دار المصباح، بو زريعة، الجزائر 1991.

70. نور الدين بن حفودة، عودة الأخ الضال، ط2، النشر الجزائري الحديث، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر .1990

71. نور الدين عبه، صياد الزهور، ترجمة: ليلى بو زيد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر .1984

72. يوسف عباس كبير، الملك سرحان، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر 1986.

73. يوسف عباس كبير، الفنك والزهرة.

74. يوسف عباس كبير، الرايس حميدو، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر 1990.

الإحالات

1. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص. 217.

2. سمر روحي الفيصل، مشكلات قصص الأطفال في سوريا، منشورات اتحاد الكتاب العرب،دمشق 1981، ص. 9.

3. فالح فلوح، ((القيم التربوية السائدة في أناشيد الأطفال لسليمان العيسى)) مع سليمان العيسى، مجموعة من الكتّاب، منهم أنطون المقدسي وحسام الخطيب وفالح فلوح، ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق 1984، ص. 9.

4. سمر روحي الفيصل، ص. 9-.10

5. فالح فلوح، ((القيم التربوية السائدة في أناشيد الأطفال لسليمان العيسى))، مع سليمان العيس، ص. 221.

6. أديل تقيّ الدين، ((القيم في كتب القراءة المدرسية)). الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، مجموعة مقالات، النادي الثقافي العربي، بيروت 1978، ص. 105-.106

7. أحمد هيكل، دراسات أدبية، دار المعارف بمصر، ط 1، 1980، ص. 14-.15

8. سمر روحي الفيصل، مشكلات قصص الأطفال في سوريا، ص. 10-.11

9. محمد غنيمي هلال، في النقد التطبيقي والمقارن، ص. .101

10. سمر روحي الفيصل، مشكلات قصص الأطفال في سوريا،ص. .11

11. محمد غنيمي هلال، في النقد التطبيقي والمقارن، ص. .101

12. أديل تقي الدين، ((القيم في كتب القراءة المدرسية)) الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، ص. 106-.108

13. فالح فلوح، ((القيم التربوية السائدة في أناشيد الأطفال لسليمان العيسى)) مع سليمان العيسى، ص. 208-.209

14. حلمي المليجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1972 ص. .175

15. سمر روحي الفيصل، مشكلات قصص الأطفال في سوريا، ص. .13

16. إبراهيم الخطيب، ((تقرير حول أدب الأطفال في المغرب (المحاولات والصعوبات)، مجلة الموقف الأدبي، العددان 104 105، ص. .64

17. أحمد المصيلح، ((أدب الأطفال في الأردن... الواقع والطموح)) المرجع السابق ص. 104.

18. مصطفى حجازي، ((ندوة الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال))، ص. 14.

19. إبراهيم الخطيب، ((تقرير حول أدب الأطفال في المغرب (المحاولات والصعوبات)، مجلة الموقف الأدبي، ص. 104.

20. فالح فلوح، ((القيم التربوية السائدة وتقنيات العمل التربوي في أناشيد الأطفال لسليمان العيسى)) مع سليمان العيسى، ص. 203.

21. أحمد هيكل، دراسات أدبية، ص. 16.

22. علي العريبي، ((قصص الأطفال في تونس))، مجلة قصص، منشورات ((نادي القصة))، النادي الثقافي ((أبو القاسم الشابي))، تونس، عدد 73 جويلية 1986 ص. 67.

23. هادي نعمان الهيثي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس (آذار)، 1988 ص. 181.

24. كافية رمضان، تقويم قصص الأطفال في الكويت، مطبعة حكومة الكويت، د.ت (تاريخ كتابة المقدمة : 1978.

25. هادي نعمان الهيثي، ثقافة الأطفال، ص. 181.

26. كافية رمضان، تقويم قصص الأطفال في الكويت، ص. 13-14.

27. هادي نعمان الهيثي، ثقافة الأطفال، ص. 181-182.

28. ولا تشمل هذه الدراسة قصص الأشرطة المصوّرة.

29. أمّا مقاييس وايت (White) الأصلي فقد شمل سبع فئات فقط.أنظر، الطفل والتراث (فعاليات ندوة مغاربية، المنستير 25-26 أفريـل 1992) مجموعـة مقالات، دار سحر للنشر، ص. 88.

30. وردت هذه القيم الأساسية السلبية في القصص الآتية : صانعة الفخار/ لماذا صار البحر مالحا ؟/ البنات السبع/ الرجل الصالح وسر الحمامة والكنز.

31. موسى الأحمدي نويوات، العكرك، ص. 26.

32. محمد ديب، القطة الحزينة، ص. 13.

33. ونعني بها خاصّة قصّتي : لماذا صار البحر مالحا ؟ لعبد الحميد السقاي، وقصّة العصافير لحوى جبالي.

التراث اليوناني من المحلية
إلى العالمية عبر اللغة العربية

أ. أحمد بناسي
جامعة الجزائر

منذ البداية، أود أن أشير هنا إلى أن هذا التدخل المتواضع لا يتناول موضوعا بالنقد والتحليل وإنما هو سرد لوقائع أبرزتها من عمق التاريخ للبرهنة على أن التراث اليوناني لم يولد تام التكوين، وإنه لم يكتسب الطابع العالمي إلا عبر قرون عديدة، وأن هذه العالمية لم يكتسبها إلا بفضل انتشار الإسلام، وبلغة القرآن الكريم.

إنه لمن الحقائق الأولية، والثابتة أن الفلسفة لم تنبع من أرض اليونان بالذات، وإنما نبعت من مستعمراتها، أي جنوب اليونان على يد فلاسفة عديدين، كان همهم الوحيد، هو الإجابة على سؤال ملح : ما هو مصدر الكون، وما هو جوهر وجوده ؟ فمنهم من قال : إن الماء هو أصل الكون، ومنهم من قال : العدد، إلخ. الملاحظ أن هؤلاء الفلاسفة، اتجهوا كلهم إلى الطبيعة،

يستنطقونها، ولذلك سموا بالفلاسفة الطبيعيين. ولقد دامت هذه الحقبة نحو قرن ونصف أي 600 سنة قبل ميلاد المسيح إلى غاية 450 ق م. ونتيجة لظروف وصراعات سياسية، واجتماعية لا داعي لذكرها الآن، انتقلت الفلسفة إلى أثينا بالذات فلقد ظهر السفسطائيون فجعلوا شعارهم، الإنسان مقياس الحقيقة، وأن الحقائق نسبية، وليست مطلقة، فمادام الفلاسفة السابقون لم يتفقوا على مصدر الكون، فالحقائق إذن نسبية، وبعد السفسطائيين جاء سقراط، ثم أفلاطون ثم أرسطو، وهذه المرحلة تمثل أزهى عصور الفلسفة اليونانية وإن تأثيرها على الفكر البشري ما يزال إلى الآن.

كان أفلاطون (427 – 347 ق. م) يرى أن هناك حقائق مطلقة، ولها وجود واقعي وهي المثل، وأن العالم ينقسم على قسمين : عالم محسوس وعالم معقول، وأن النفس البشرية كانت تتأمل هذه المثل (الحقائق المطلقة) وعندما وقع لها نوع من التراخي، اتصلت بالجسم فتكدر صفوها، وللتخلص من أدران الجسد، لابد أن تعود إلى تأمل الحقائق، وذلك عن طريق ما يسميه أفلاطون بالجدل التصاعدي. إن أفلاطون كان يرى أن العالم عبارة عن مادة تسودها الفوضى والله هو الذي نظمها، وأضفى عليها هذا النظام البديع الذي نراه اليوم. ومن ثم فإن الله صانع وليس خالقا. على أن شيئا بقي خالدا في حياة أفلاطون هو أنه أسس أكاديمية علمية سنة 387 ق م، ودامت إلى سنة 529 م أي عاشت أزيد من تسعة قرون[1] وكان الغرض من إنشائها هو أن : "تثقف الطلاب وتزودهم بحب المعرفة والحكمة لتجعل منهم فلاسفة ورجال السياسة"[2]. وكان من نتائج هذه المدرسة أن تخرج منها أرسطو (384 – 322 ق. م). فلقد كان في البداية وفيا لتعاليم أستاذه، لكن فيما بعد أصبحت له مواقف تختلف عنه تماما، فهو

يرى أن الحقائق ليس لها وجود واقعي، وإنما هي عملية تجريدية يقوم بها الإنسان عندما يستخلص الصفة العمومية بين طائفة من الأشياء، فمفهوم الإنسان، ليس له وجود واقعي، وإنما هو موجود في ذهننا لا غير ؛ ثم إن أرسطو يرى أن العالم أزلي، وإذا كان الزمن مرتبطا بالحركة، فإن حركة العالم قديمة أيضا ؛ ثم إن هناك ما يسميه أرسطو بالصورة والهيولي، فالصورة مرتبطة بالهيولة فعندما يفنى الجسم، تفنى معه النفس، إذن فالنفس ليست خالدة، ثم إن الله لا يعلم الجزئيات لأن العلم بها نقصان في حق الله.

من أثينا إلى الإسكندرية

كان أحد الملوك المقدونيين وهو الملك فليبيس (383– 336ق م) يطمح إلى الاستيلاء على بلاد اليونان، وفعلا عندما تسلم مقاليد الحكم سنة 360 ق م كان مطلعا على الحالة السياسية والاجتماعية في بلاد اليونان المتدهورة، وكان هو نفسه قائدا عسكريا ممتازا وهكذا اجتاحت جيوشه بلاد اليونان واستولى عليها سنة 338 ق م وذلك في معركة شهيرة "خيرونيا"، وكان ينوي أن يحرر كل المستعمرات اليونانية التي كانت في قبضة الفرس، ولكنه اغتيل سنة 336 ق م ولم يتجاوز عمره 47 سنة، فخلفه ابنه الإسكندر (233– 653 ق م)، والواقع أن الإسكندر هذا كان أبوه قد استدعى أرسطو ليشرف على تعليمه، وليلقنه العلم والمعرفة، ولقد لازم أرسطو 3 سنوات، ولقد علمه كما تقول الكتب التاريخية الشعر، والتاريخ، والجغرافيا، وسائر معارف العصر في ذلك الوقت، ولقد كان أرسطو يطمح على أن يجعل منه رجلا يجمع بين العلم والقيادة السياسية، خاصة أنه أتيحت له الفرصة لأن يحكم مقدونيا نيابة عن أبيه، بل اشترك معه في بعض المعارك الحربية، وعندما اغتيل أبوه تسلم مقاليد الحكم وهو في سن

العشرين. ولقد تابع فتوحات أبيه في الشرق وفي آسيا، واستولى على مصر سنة 332 ق م ثم أسس مدينة الإسكندرية في السنة نفسها، لكنه أصيب بمرض عضال، فتوفي سنة 323 ق م، ولقد خلفه في الحكم بطليموس[3] لأول والثاني وهنا تبدأ الحياة العلمية فصلا جديدا، ذلك إن الإسكندرية أصبحت من الناحية الجغرافية امتدادا لليونان، فلقد انتقل إليها اليونانيون حاملين معهم ثقافتهم وفلسفتهم، وتراثهم لأن بطليموس الأول الذي كان يلقب بـ "سو ستر" كان محبا للعلم، فلقد بنى مكتبة عظيمة ثم إن خلفه سار على منواله، فكان يشتري الكتب كيفما كانت هذه الكتب حتى أن بعض هؤلاء الملوك عرضوا على كل من يقيم في الإسكندرية من رجال العلم أن يقدم للمكتبة نسخة لما يملك من كتب. كما إن العلم قد ازدهر ازدهارا عظيما في هذه الفترة، فلقد برز أثناء الحكم المقدوني اليوناني إقليدس (270– 231 ق م) وكذلك أرخميدس؛ ولقد دام حكم هؤلاء الملوك الذين خلفوا الإسكندر ثلاثة قرون، غير أن هذا الحكم يمكن أن نقول عنه أنه كان يتميز بأمور ثلاثة :

1. إن اليونانيين بدخولهم تحت مظلة المقدونيين فقدوا عزتهم وكرامتهم، لذلك عزفوا عن التفكير الفلسفي المنظم، فملوك البطالمة لم يكونوا من مناصري الفلسفة[4].

2. إن الجالية اليهودية، واليونانية، هي التي كانت تسيطر على الحكم والنفوذ والجاه.

3. إن هذا الازدهار العلمي لم تكن له امتدادات خارج الإسكندرية وأسوارها، لذلك لم يكن له تأثير على الفكر البشري في ذلك العهد، ولقد دامت هذه الفترة كما قلت سابقا من سنة 306 ق م إلى سنة 20 ق م وهذا التاريخ

أعني 20 ق م كان بداية في تغيير خريطة العالم تغييرا جذريا إذ ظهرت عناصر جديدة، فلقد استولى الرومان على اليونان والإسكندرية ثم ظهور النزعة اليهودية على يد"ًفليون"، ثم ظهرت النزعة الغنوصية، والمسيحية، كل هذه العناصر امتزجت ولم تعد هناك فلسفة يونانية خالصة.

1. النزعة اليهودية على يد فليون (25 ق م- 50 م)

إن هذا الفيلسوف أراد التوفيق بين الفلسفة والتوراة، لقد كان يرى أن الله موجود، ولكننا لا نعرف كنهه أو حقيقته، وبما أن الله روح لا يتصل بالمادة، فلقد خلق العالم، غير أن أفلوطين (203- 269 م) أعطى هذا الاتجاه محتواه الفلسفي، وهو بدون شك متأثر بفلسفة أفلاطون، غير أنه وقف أمام مشكلة استعصت على أفلاطون، وهي أن الله واحد فكيف صدرت عنه هذه المخلوقات المتعددة، لذلك التجأ إلى فكرة الفيض، فالعالم فاض عن الله سبحانه و تعالى كما يفيض النور من الشمس، ثم أن هناك ما يسميه أفلوطين بالنفس الكلية، ومن النفوس الكلية صدرت عنها النفوس الجزئية، وبوسع هذه النفوس الجزئية أن تصعد عن طريق المجاهدة إلى النفس الكلية، وهذا هو التصوف. ثم إن المعرفة ليست دائما معرفة منطقية فيمكن اكتسابها مباشرة من النفس الكلية وهذا هو الإشراق.

لقد حرصت على ذكر هذه الجوانب الفلسفية لأن الفلاسفة المسلمين تأثروا بها أشد التأثر، كالفارابي وابن سينا كما سيأتي، وطبعا فإن أفلوطين تتلمذ عليه كثيرون، الإسكندر الإفرودوسي، وفرفوريوس الصوري صاحب كتاب ايساغوجي في المنطق.

2. الغنوصية : تعريفها

يعرفها كرم يوسف في كتابه تاريخ الفلسفة بأنها : "شيعة دينية، فلسفية، متعددة الصور، ويدل اسمها على مبدأها وغايتها، إن اللفظ اليوناني"غنوصي" يعني معرفة. فمبدؤها، أن العرفان الحق ليس العلم بواسطة المعاني المجردة، والاستدلال كالفلسفة، وإنما هو العرفان الحدسي، التجريبي الحاصل عن اتحاد العارف بالمعروف، وأما غايتها فهي الوصول إلى عرفان الله على هذا النحو ولذلك فالغنوصية صوفية"(5).

أما استيلاء الرومان على أثينا فكان على يد"سولا" سنة 86 ق م ثم استكمل الفتح "يوليوس قيصر" الذي استولى على مصر والإسكندرية بالذات سنة 48 ق م، ولقد بقيت الإسكندرية ترزح تحت الحكم الاستعماري الروماني إلى غاية الفتح الإسلامي سنة 640 م على يد عمرو بن العاص رضي الله عنه.

اتصال أثينا وروما بالمسيحية

تذكر كتب التاريخ أنه لم يكد يمضي قرنان على ظهور المسيحية حتى انتشرت في ربوع الرومان واليونان وكان ذلك على يد "القديس يوليوس"، لكن الأباطرة الرومان قاوموها مقاومة عنيفة، وحاولوا القضاء عليها في مهدها وخاصة عندما "صادر الإمبراطور دقلديانوس جميع الكنائس سنة 303 م وإنه لم يكتف بهذا، بل امتد ذلك إلى الكتب الدينية وإعدام بعض المواطنين لأنهم كانوا عصاة خارجين عن قوانين الدولة"(6). وفي سنة 324 م اصبح "قسطنطين" حاكما فجعل الديانة المسيحية هي الديانة الرسمية للدولة، وفي سنة 529 م أمر"جوستينيان" بإغلاق مدارس الفلسفة و خاصة الأكاديمية الأفلاطونية، و بعد هذا الغلق استمرت الإسكندرية في تأدية وظيفتها التعليمية(7).

هذه هي قصة الفلسفة وهي تنتقل من جنوب أثينا إلى أثينا بالذات، ثم إلى الإسكندرية، وروما، وهي في كل هذا لم تكن فلسفة يونانية خالصة، فلقد امتزجت بجميع العناصر الفكرية التي أشرت إليها سابقا، غير أنه ينبغي أن أشير هنا إلى شيء هام وهو أن التراث اليوناني بقي محصورا في الإسكندرية ولم يمتد إشعاعه خارجها، يقول ويلز جورج : "هكذا حدث أن شعلة التقدم الفكري لم تتجاوز قط دائرة ضيقة من الناس المتصلين بمجموعة الفلاسفة الذين جعلهم بطليموس الأول، والثاني، كان مثلها كمثل نور في مصباح معتم، يحجب النور دون العالم كافة، وقد تكون الشعلة في الداخل وهاجة، ولكنها مع ذلك مستورة لا تراها الأنظار. أما بقية أصقاع العالم، فإنها صارت على طرائقها القديمة غير دارية أنها قد بذرت بذرة العلم والمعرفة التي ستحدث فيه انقلابا في يوم من الأيام، وسرعان ما غشيت الدنيا سحابة حالكة من التعصب الديني وغمرت كل أرجائها حتى الإسكندرية نفسها"[8]. ويقول عن يقول على الرومان بعد استيلائهم على أثينا ومراكزها الفكرية. "إن الإمبراطورية الرومانية جمعاء لم تنتج في مدى أربعة قرون شيئا يمكن موازنته بالنشاط العقلي الجريء الذي بذلته مدينة أثينا الصغيرة أثناء قرن عظمتها، ولم تصب أثينا في ظلال الصولجان الروماني إلا إلى الانحطاط والتدهور واضمحل عالم الإسكندرية، بل يلوح أن روح الإنسان كانت تضمحل في تلك الأيام[9] وهكذا كان العالم يعيش في الظلام الدامس، ولا يعرف قيمة تلك الكتب التي كانت مكدسة في بعض المكاتب حتى ظهر الإسلام فأخذ تلك البذرة فرعاها حتى أتت ثمارها اليانعة. نعم لقد كان على العرب بعد بزوغ الإسلام وانتشاره أن يضطلعوا بهذه الرسالة التحضيرية وأن يحققوا أمورا أربعة.

1. الاطلاع على ما أنتجته قرائح الأمم في مختلف العلوم، والمعارف، ولا يكون ذلك إلا عن طريق اللغة العربية أعني تعريبها.

2. هضم وتمثل تلك الثقافة واستيعابها وتجاوزها إلى مرحلة الإبداع والابتكار.

3. تنقية ذلك التراث وشرحه وتبويبه وتنقيحه.

4. إيصاله إلى العالم.

قبل تحليل هذه المهام الأربع التي كان على العرب الاضطلاع بها لابد أن نتساءل ما هي الدوافع إلى تعريب تلك الكنوز والذخائر ؟ يرى بعض المؤرخين إن ذلك يعود إلى الخليفة العباسي المأمون الذي رأى في المنام أنه كان يحاور أرسطو يسأله عن بعض القضايا الفلسفية، وهذا ما دفعه إلى الحرص على ترجمة الكتب اليونانية، أنا شخصيا لا أستطيع أن أنفي أمر هذا المنام، لكن الشيء المحقق، أن التعريب بدأ قبل المأمون، بل كانت بدايته في عصر الأمويين كما سيأتي، ثم إن الدكتور سعيد البوطي يرى أن المسلمين انبهروا بالفلسفة اليونانية لما احتوته من مصطلحات، فتعلقوا بها، لكنني أعتقد أن القرآن الكريم احتوى على مصطلحات تفوق المصطلحات اليونانية، فالهدف الرئيسي الذي دفع المسلمين إلى تعريب الكتب اليونانية هو أن القرآن احتوى على آيات تتضمن كثيرا من الأسئلة، وطرح بعض المواضيع التي لم يعرفها العرب من قبل، ومن أمثلة ذلك، و هي كثيرة، قول الله عز وجل **﴿وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب﴾**[10] **﴿ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي﴾**[11] **﴿إن ربكم الذي خلق السموات والأرض في ستة أيام ثم استوى على العرش﴾**[12] هذه الآيات

وأمثالها كانت بمثابة أسئلة كونية شوقت العرب إلى معرفة ما للأمم الأخرى من علوم ومعارف لعلهم يجدون فيها الأجوبة الشافية.

كيف بدأ التعريب ؟

تركز كتب التاريخ، على أن التعريب قد ازدهر في بغداد، والخليفة المأمون هو الذي قام بدور عظيم في عملية نقل التراث اليوناني إلى العربية، والواقع أن التعريب بدأ خطواته الأولى في عهد الدولة الأموية، وذلك أن خالد بن يزيد بن معاوية 704م حينما لم يتول الخلافة، اتجه إلى العلم، وهو الذي بدأ بنقل كتب الكيمياء، ثم أخذ التعريب ينمو شيئا فشيئا بطريقة فردية، وفي عهد أبي جعفر المنصور أصبح التعريب محل اهتمام الدولة، فلقد كان لهارون الرشيد أثره الفعال في هذا الميدان إلى أن نضجت فكرة التعريب، أعني نقل التراث اليوناني إلى اللغة العربية وذلك في عهد المأمون ؛ وهنا نتساءل لماذا ازدهرت حركة النقل هذه في عهد المأمون بالخصوص ؟ إن الأمر في نظري يعود إلى أمور ثلاثة :

1. إن المأمون قد اعتنق فكرة الاعتزال، ولكي يؤيد هذه الفكرة بالحجج والقياس استعان بنقل التراث اليوناني إلى العربية.

2. أنه أنشأ دار الحكمة في بغداد، وخصص الأموال اللازمة للذين يريدون أن يتفرغوا لنقل الكتب وترجمتها حتى أنه كان أحيانا يعطي وزن ما يترجم ذهبا وكان يحث الناس على قراءة تلك الكتب ويرغبهم في تعلمها(13).

3. إن المأمون في معاركه وانتصاراته على الروم، اشترط في عملية الصلح أن يدفع ملك الروم الكتب مكان المال، وتقول بعض المصادر عن ملوك اليونان "لما انتصرت النصرانية في بلادهم قد جمعوا كتب الحكمة من أيدي الناس وجعلوها

في هيكل قديم وأغلقوا بابه ففتح ملك الروم هذا الهيكل وأرسل خمسة أحمال من كتب الحكمة إلى المأمون بعد أن كان طول الزمان قد أفسد كثيرا من هذه الكتب بالرطوبة"[14]. وهكذا أصبحت بغداد مركزا وملتقى لشتى العلوم الإسلامية والدخيلة. فالتراث الإسلامي الأصيل، انتقل من المدينة المنورة إلى البصرة، ومن البصرة إلى الكوفة، ومن الكوفة إلى بغداد، أما العلوم الدخيلة، فلقد انتقلت من الإسكندرية إلى انطاكيا ثم إلى بغداد، ولم تمض إلا فترة وجيزة حتى تم تعريب كل ما وصل إلى المسلمين من مختلف الدول والأمم، وهكذا وجد العرب أنفسهم لابد أن ينتقلوا إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة تمثل تلك العلوم وهضمها واستيعابها بل وتجاوزها إلى مرحلة الإبداع والابتكار ويتجلى هذا باختصار في تلك المناظرات التي كانت تقع بين المسلمين وغيرهم من المسيحيين ومختلف الديانات من جهة أخرى، ومن هنا نشأ علم الكلام، ثم أخذت تظهر مؤلفات فيها طابع الابتكار، والخصوصية والأصالة وهكذا برز الكندي ومؤلفاته الغزيرة (803-873م) ثم الفارابي (870-950م) ثم ابن سينا (980-1037م) والملاحظ هنا، وفي هذه الفترة بالذات أن بغداد لم تبق وحدها مركزا للإشعاع الفكري والحضاري، بل تعددت المراكز، فلقد أصبح تقريبا لكل قطر مركز، وهكذا انتشر التراث اليوناني بعد أن كان محصورا في الإسكندرية، أو مغمورا في الدهاليز، فكانت المناظرات باللغة العربية، والتأليف بالعربية، والقراءة بالعربية فكلّما انتشر الإسلام في بقعة من بقاع الأرض انتشرت معه العربية وكلّما انتشرت العربية انتشرت معها الأفكار اليونانية وفلسفتها.

وما وقع في بلاد العرب والأعاجم وقع في الأندلس ؛ لقد دخل الإسلام بلاد الأندلس على يد الرواد الأوائل، وفي مقدمتهم "طرق بن زياد" وكما أنّ الفلسفة -

والتراث اليوناني بصفة عامة - ازدهرت تدريجيا فإنها أخذت تزدهر تدريجيا كذلك في الأندلس، فلقد بدأت الفلسفة تكتسح الفكر العربي الإسلامي في الأندلس على يد "بن عبد الرحمان" المتوفى سنة (288 هـ - 898 م) ويقول جورجي زيدان "إنّه أول من وصلت إليه كتب الفلسفة، من أمراء الأندلس، واطلع عليها وتظاهر بها إقتداء بالمأمون لقرب عهده منه أما قبله فلم يكن أحد من الخلفاء يعرف الفلسفة"[15]. واستمرت الفلسفة تنمو و تزدهر، حتى ظهرت بعض التآليف لقيمة من طرف الفلاسفة، منهم "ابن طفيل" (1110-1185م) وابن باجة (1052 - 1138 م) وابن رشد (520-595 هـ) (1126-1198 م) وهكذا انتشر التراث اليوناني في هذا الجزء من أوربا أعني الأندلس بعد انتشار الإسلام واللغة العربية يقول ويلز : "فكان العلم يثب على قدميه وثبا في كل موضع وطئه قدم الفاتح العربي، فلم يحل القرن الثامن الميلادي حتى كانت للدولة منظمات (معاهد تعليمية) تنتشر في كل أرجاء العالم المستعرب (لاحظوا معي العالم المستعرب) فإذا وافى التاسع إذا بالعلماء بمدارس قرطبة بالأندلس، يتراسلون مع إخوانهم علماء القاهرة وبغداد وبخارى وسمرقند وتمثل كل من العقلين العربي واليهودي بعضهما بعضا ومرت فترة تعاون فيها الجنسان الساميان على العمل المتظافر بواسطة اللسان العربي"[16].

والآن لابد أن نتكلم عن المرحلة الثالثة وهي كيف قام المسلمون بتنقية التراث اليوناني وترتيبه وتهذيبه، وكيف وصل إلى أوروبا ؟

تنقية التراث اليوناني

لقد كان الصراع شديدا بين جماعة أهل السنة، وطائفة الفلاسفة، فتارة تكون الغلبة لهذا و تارة لذاك فلقد كان الانتشار للمعتزلة لتغليبهم جانب العقل، وخاصة لما اتخذ المأمون الاعتزال مذهبا رسميا للدولة، وحينما تولى المتوكل

الخلافة (837 م) كان الانتصار لجماعة أهل السنّة، واستمر هذا الصراع إلى أن بلغ ذروته على يد حجة الإسلام الإمام الغزالي (1058 - 1111 م)، لأن أهل الفلسفة قد تغربوا بلغتنا اليوم وهيمنت عليهم العلوم الدخيلة ومن هنا تصدى لهم الغزالي في كتابه الشهير تهافت الفلاسفة يقول في مقدمة الكتاب" وإنما مصدر كفرهم سماعهم أسامي هائلة كسقراط وبقراط وأفلاطون وأرسطاطاليس وأمثالهم إلى أن يقول : "فلما رأيت هذا العرق من الجماعة نابضا على هؤلاء الأغبياء انتذبت لتحرير هذا الكتاب، ردا على الفلاسفة القدماء، مبينا تهافت عقيدتهم، وتناقض كلمتهم فيما يتعلق بالإلهيات"[17].

ولم يكتف الغزالي بهذه الأوصاف الشنيعة بل كفّر الفلاسفة في أمور ثلاثة : "ما يتعلق النزاع فيه بأصل من أصول الدين كالقول في حدث العالم، وصفات الصانع، وبيان حشر الأجساد والأبدان وقد أنكروا جميع ذلك، فهذا الفن ونظائره هو الذي ينبغي أن يظهر فساد مذهبهم فيه دون ما عداه"[18]. لكن الفلسفة لم تستسلم لهذا الهجوم العنيف، فلقد اضطلع ابن رشد للقيام بهذه المهمة أي الرد على الغزالي فألف كتابه الشهير"تهافت التهافت" وصف فيه الغزالي بأنه سفسطائي، جدلي وحجته لا ترقى إلى البرهان، ثمّ يتهمه إما أنه قد فهم هذه الأشياء على حقيقتها فساقها هنا على غير حقيقتها وذلك من فعل الشرار، وإلا أنه لم يفهمها على حقيقتها فتعرض إلى القول فيما لم يحط به علما وذلك من فعل الجهال، ثم بعد ذلك يشرع في تفنيد آراء الغزالي والدفاع عن الفلسفة وتنقية أفكار أرسطو بالخصوص مما علق بها من شوائب سواء كانت أفلاطونية أو من فلسفة الفارابي وابن سينا، فهو يرى أن فلسفة ابن سينا فيما يخص الفيض والإشراق، ونظرية المعرفة، ليست لها علاقة لا من قريب أو بعيد

بفلسفة أرسطو. ونحن نورد هنا مثالا في هذا المقام يقول ابن رشد : "هذا كله تخرص على الفلاسفة من ابن سينا، وأبي نصر الفارابي، وغيرهما، وأما ما حكاه ابن سينا من صدور هذه المبادئ بعضها من بعض فهو شيء لا يعرفه القوم، (يقصد أفلاطون وأرسطو) وإنما الذي عندهم أن لها من هذا المبدإ مقامات معلومة لا يتم لها وجود إلا بذلك المقام منها"[19] ثم يقول في موضع آخر، معترضا على فكرة الفيض : "وهذا كله ليس يلزم قول أرسطو، فإن الفاعل الواحد الذي وجد في الشاهد يصدر عنه فعل واحد، ليس يقال مع الفاعل الأول إلا باشتراك الاسم وذلك أن الفاعل الأول الذي في الغائب، فاعل مطلق، والذي في الشاهد فاعل مقيد، والفاعل المطلق ليس يصدر عنه إلا فعل مطلق. والفعل المطلق ليس يختص بمفعول دون مفعول"[20] إن ابن رشد لم يكتف بهذا بل تصدى لشرح كتب أرسطو شروحا ضافية وهي التي ستحدث أثرا بليغا في حياة الفكر الأوروبي، ولقد كان لابن رشد ثلاثة طرائق : الشرح الأصغر وهو شرح وجيز، ثم الشرح المتوسط، ثم الشرح الكبير، وبهذه الشروح تخلصت فلسفة أرسطو مما نسب إليها من أفكار أفلوطينية محدثة.

والآن و بعد أن تحدثنا عن تنقية ابن رشد لفلسفة أرسطو وترتيبها وشرحها شرحا دقيقا، لابد أن ننتقل إلى الجواب عن سؤال هام، وهو كيف انتقل التراث اليوناني والعربي الإسلامي إلى أوروبا ؟ ففي الوقت الذي كان ابن رشد مشتغلا بالفلسفة، كان الفكر الأوروبي بدأ يستفيق من غفوته، محاولا أن ينفض عن نفسه غبار القرون الوسطى، وظلامها الدامس، ملتمسا أقرب نقطة لتحقيق هذا الهدف الأسمى، وفعلا فلقد كانت نقطة البداية، هي الأندلس، فلقد كانت ملتقى للعلم، والمعرفة، ومثالا للتسامح بين الأجناس والأعراق، وبما

أن المعـارف كلـها كانـت باللغـة العربيـة فكـان لابـد يومئـذ مـن الإقـدام علـى ترجمتها، وهكذا فإن أوروبا بدأت تترجم التراث اليوناني ابتداء مـن القـرن 12 أي سنة 1130م فلقد كانت هناك مراكز متعـددة لهـذه الترجمـة، نـذكر منهـا علـى الخصـوص صـقيلة بليرمـو وطليطلـة، كمـا كـان هنـاك مترجمـون كـثيرون أشهرهم"جون دي سالفي" "و" ميشال سكوت "و" ريموند مارتان "ولقـد ذكـرت هذه الأسماء على التوالي لأن الترجمة ابتدأت بفلسفة الكنـدي، والفـارابي وابـن سينا، أما الخطوة الثانية كانت منصرفة لشـروح أرسـطو، أمـا الحلقـة الأخـيرة فهي الكتب الخاصة بفلسفة ابن رشد.

تقول المصادر التاريخية أن "ريمون ديكاستيل" أكبر أساقفة طليطلة وهو الذي حرص على ترجمة التراث الإسلامي، وكلف أحد المترجمين الكبار وهو "جون دي سافي" وهذا الأخير لم يكن مترجما فقط ولكن كان له اطلاع واسـع علـى القضـايا الفلسفية، غير أن هذا التراث الإسلامي الممزوج بالتراث اليوناني الأفلوطيني كانت له ردود عنيفة من طرف الكنيسة لأنه كان في نظرها فلسفة إلحادية تتناقض مـع الديانة المسيحية، خاصة منها نظرية الفيض، وقدم العالم، والنفس الكلية ؛ ولهذا تصدى لهل "جون دي فرني"[21] وله مؤلفات في هذا الصدد، ولقد دامت ترجمـة هذا التراث من سنة 1130 م إلى سنة 1230م أما ترجمـة شـروح ابـن رشـد فابتدأت سنة 1230 م إلى 1256 م ولقد قام بترجمـة هـذه الشـروح كـل مـن "ميشال سكوت" و"هرمان الألماني" ففي هذه الفترة تمت ترجمة جميع شروح ابن رشد لفلسفة أرسطو، لكن هذه الترجمة أحدثت ضجة كـبرى أكثـر ممـا أحدثتـه فلسفة ابن سينا لأن الأوساط الفكرية والدينية لم تكن تفـرق بـين فلسـفة أرسـطو وفلسفة ابن رشد الإسـلامية، فاعتقـدوا أن كـل مـا تتضـمنه تلـك الشـروح تعـني

بالضرورة آراء ابن رشد ولهذا وصف بالملحد، بل اعتبر رمزا للإلحاد لأنه كان يقول بقدم العالم، وأن الله لا يعرف الجزئيات وينكر خلود النفس البشرية. ولقد تزامن هذا مع نشوء بعض الجامعات في أوروبا، منها جامعة باريس، "السوربون"، و"أكسفورد"، وكان من مظاهر هذا التأثير أن برز تيار عميق هو التيار المسمى بالتيار الرشدي اللاتيني، وكان يتزعمه "سيجر دي برابانت" (1253 – 1281 م)[22] وقد كان لهذا الفيلسوف جدال عنيف مع "توما الأكونيي" (1225– 1274 م) ولقد اضطهدته الكنيسة اضطهادا فظيعا، ولم يقتصر الأمر على ظهور هذه التيارات بل تعدى الأمر إلى ظهور ملوك تبنوا فلسفة ابن رشد الأرسطية، وسعوا سعيا حثيثا إلى نشرها في مختلف أنحاء أوربا، منهم الملك العظيم "فريدريك الثاني" وكان هذا الملك يجيد عدة لغات، وكانت اللغة العربية بالنسبة إليه لغة قومية، وهو الذي أنشأ جامعة "نابولي" وهو الذي استدعى "ميشال سكوت"[23] و"هرمان الألماني"[24]، ولقد غضب عليه قريفريوس التاسع واتهمته الكنيسة بالإلحاد والكفر، وإنه ليمكننا أن نقارنه بالخليفة المأمون العباسي الذي استعان بالفلسفة اليونانية لتقوية حججه، ونصرة فكرة الاعتزال ؛ أما فريديريك الثاني فلقد استعان بفلسفة ابن رشد، وأرسطو والتراث الإسلامي على العموم ليرد به على الكنيسة. والواقع أن هذا الجدال، أو هذا الاصطدام الفلسفي قد ساعد على انتشار الفلسفة اليونانية في أنحاء أوربا. ولقد بقي هذا الاصطدام عنيفا حتى شعرت الكنيسة بالخطر على الداهم إذا لم تبادر بمحاربتها وبالرد عليها، وهكذا اضطلع بهذه المهمة ثلاثة من كبار رجال الدين، وهم "ألبيرت الكبير" (1193–1280م) و"توما الاكويني" و"ريمون دي مارتان" وهذا الأخير كان يتقن العربية إتقانا تاما، عرف القرآن والحديث وكان مطلعا على

الفلاسفة الإسلاميين الذين سبقوا ابن رشد، ولقد تم تعيينه ضمن مجلس كهنوتي، مقره طليطلة سنة 1250م وهو الذي أشار على توما الاكويني بأن ينقلوا إلى اللاتينية مؤلفات ابن رشد الحقيقية وهنا تدخل المعركة بين ابن رشد وتوما الاكويني وطائفة الدومينيكان فصلا جديدا، إذ أنهم ما كادوا يطلعون على فلسفة ابن رشد الخاصة، وأعني بها "تهافت التهافت"، و"فصل المقال"، و"مناهج الأدلة" حتى وقعوا في حيرة من أمرهم وخاصة توما الاكويني فلقد وجدوا في هذه الكتب اتجاها جديدا في فلسفة ابن رشد وهي التوفيق بين الدين (بنظرية إسلامية طبعا) وبين فلسفة أرسطو، وخاصة في المسائل الثلاث أعني قدم العالم، وأن الله لا يعرف الجزئيات، وخلود النفس، ولكن توما الاكويني حرص على أن يقتبس هذه الحلول التوفيقية مع إغفال ذكر اسم ابن رشد أو كتبه الخاصة[25] وهكذا بقي إبن رشد ملحدا في نظر رجال الكنيسة بينما أرسطو تنصر وأصبح مسيحيا ورضيت عنه الكنيسة[26]. بل أصبح الطلاب لا يجازون في الجامعة إلا بمعرفتهم لفلسفة أرسطو[27].

هذا و قبل أن نختم هذا التدخل المتواضع رأيت من المفيد أن أشير إلى حقيقتين هامتين :

1/ لقد زعم "رينان" الفيلسوف الفرنسي الشهير أن الفلسفة العربية ما هي في جوهرها و في مضمونها إلا فلسفة يونانية بأحرف عربية ؛ ولقد ردّ على هذا الزعم جمال الدين الأفغاني (رحمه الله) قائلا : "إن الفرنسيين، والألمان، والإنجليز، لم يتعرفوا على الفلسفة اليونانية إلا عن طريق العرب"، مع أن أثينا كانت اقرب إليهم من بغداد، إلى أن يقول : "لقد أحسن الأوربيون آنذاك

استقبال أرسطو بعد أن تقمص الصورة العربية ولم يكونوا يفكرون وهو في ثوبه اليوناني على مقربة منهم[28].

2/ إذا كان من الثابت تاريخيا أن اللغة العربية اكتسبت الصبغة العالمية بفضل الإسلام والقرآن الكريم واستيعابها للتراث الإنساني الخالد، فإنه لمن الصدق التاريخي أيضا، التأكيد على أن هذا التراث الإنساني لم يخرج من المحلية، إلى العالمية، إلا عبر اللغة العربية ولولا ذلك، لبقي في الأقبية، والدهاليز، عرضة للرطوبة و مرتعا للديدان والحشرات، وتلك هي عظمة العرب في تاريخها المجيد.

قال تعالى : **﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾** صدق الله العظيم.

المصادر

1. العرب والفلسفة اليونانية، عمر فروخ، منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت– لبنان .1960

2. تاريخ العلم، سارتون جورج، نشر مؤسسة فراكلين للطباعة والنشر، القاهرة – نيورك، ط 2 ترجمة عدة أساتذة، الجزءان الثالث والرابع.

3. تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم ط 5 مطبق لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1966.

4. تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط، يوسف كرم دار المعارف بمصر ط3

5. تاريخ التمدن الإسلامي، جورجي زيدان، ج 3 دار الهلال.

6.تهافت الفلاسفة، الغزالي، المطبعة الكاثوليكية، بيروت – لبنان، 1927.

7.تهافت التهافت ابـن رشـد، دار المعـارف، ط 1، 1964 تحقيـق، سـليمان دنيا.

8. موجز تاريخ العالم، ويلز جورج هربرت، ترجمة عبـد العزيـز توفيـق، حمـد مأمون، نشر مكتبة النهضة المصرية.

9. نظرية المعرفة عند ابن رشد وتأويلها لدى توما الاكويني، د. محمـود قاسـم، مكتبة الانجلو المصرية.

10. نوابغ الفكر العربي، جمال الدين الأفغاني، عدد 29 محمـود أبـو ريـده، دار المعارف، مصر، 1961م.

الإحالات

1. مـرت الأكاديميـة بعـد مـوت مؤسسـها بـثلاث مراحـل، كـل مرحلـة لهـا خصائصها ومميزاتها، المرحلة الأولى عرفت بعهد الأكاديميات. الأكاديمية الثانية (211–315 ق م). الأكاديمية الثالثـة (191–213 ق م). الأكاديميـة الرابعـة تـولى رئاستها فيلون. لم يذكر التاريخ مدة تسييره لهـا. ثـم الأكاديميـة الخامسـة تـولى إدارتها أنتيخوس الذي مات سنة 68 ق م. المرحلة الثانية تمتاز بالغموض التام وذلك على إثر استيلاء سالا على أثينا سنة 68 ق م. ويقال أن جزء من بنايتهـا تهدم نتيجة لذلك الغزو، أما المرحلة الثالثة والأخيرة فلقد تعاقب علـى تسـييرها سبعة رؤساء، كان آخرهم "دماسكيوس" ابتـداء مـن سـنة 510م إلى أن أغلقهـا جستيتيان سنة 529م.

2. جـورج سـارتون، تـاريخ العلـم، نشـر مؤسسـة فـرانكلين للطباعـة والنشـر، القاهرة- نيويورك ط2. ترجمة عدة أساتذة عدة أساتذة، ج 3، ص. 15.

3. تداول على الحكم خمسة عشر ملكا، آخرهم الملكة كليوبترا، التي انتحرت سنة 32ق م.

4. سارتون، تاريخ العلم، ج 4، ص. 294.

5. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ط 5 مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر 1966. ص. 244.

6. هربرن جورج ويلز، موجز تاريخ العالم، ترجمة عبد العزيز توفيق، محمد مأمون، نشر مكتبة النهضة المصرية ص. 180.

7. انتقل التعليم منها إلى أنطاكيا، أثناء خلافة عمر بن عبد العزيز. (717-719م).

8. ويلز جورج، موجز تاريخ العالم، ص. 119.

9. المصدر نفسه، ص. 165.

10. سورة النمل آية 87.

11. سورة الإسراء آية 85.

12. سورة الأعراف آية 53.

13. جورجي زيدان، تاريخ التمدن الإسلامي، ج 3، دار الهلال، ص. 161.

14. عمر فروخ، العرب و الفلسفة اليونانية، منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت- لبنان 1960، ص. 148.

15. جورجي زيدان ص. 190.

16. ويلز جورج ص. 206.

17. الغزالي، تهافت الفلاسفة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت–لبنان 1927 ص. 39.

18. المصدر نفسه ص. 43.

19. ابـن رشـد، تهافـت التهافـت، دار المعـارف ط 1، 1964 ص. 304. تحقيق سليمان دنيا.

20. المصدر نفسه ص. 298.

21. له كتابان : خلود النفس، والعالم.

22. كان أستاذا في كلية الفنون في باريس، وكان يعتبر فلسفة أرسطو وشرح ابن رشد أسمى ما وصل إليه العقل البشري، لقد كان يـؤمن بأزليـة العـالم، وكـذلك النوع الإنساني وكان يؤمن بالحقيقة المزدوجة، لقد اضـطهدته الكنيسـة وخاصـة توما الاكويني، فطلبته محكمة التفتيش لكنه فرّ ثم حوكم من طرف محكمة رومـا فسجنته إلى أن توفي مغتالاً سنة 1282م.

23. لقد ترجم ميخائيل سكوت، بعض شـروح ابـن رشـد، مثـل كتـاب الكـون والفساد، الآثار العلوية، القوة الطبيعية، وشرح ما بعد الطبيعة، إلخ.

24. لقد ترجم الشرخ الأوسط لابن رشد على الأخلاق، وكتابه الخطابة والشـرح الأوسط، لكتاب أرسطو في الشعر.

25. محمود قاسم نظرية المعرفة عنـد ابـن رشـدن مكتبـة الانجلـو المصـرية ص. 76.

26. كان ذلك في سنة 1366م، ولمزيـد مـن التفاصـيل يستحسـن الرجـوع إلى كتاب يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط ص. 115.

27. يقول ويلز وهكذا حدث أن التجمع والنقد المنظم للحقائق الذي بداه الإغريق لأول مرة، عاد سيرته الأولى، في ثنايا تلك النهضة المدهشة، التي نهضها العالم السامي. فالآن دبت الحياة في بذرتي أرسطو ومتحف الإسكندرية، اللتين طال العهد على خمودهما وإهمال الناس لهما، وإذا هما تنبتان من جديد وتأخذ في الإثمار". موجز تاريخ العالم ص. 208.

28. محمود أبو ريه نوابغ الفكر العربي، جمال الدين الأفغاني عدد 29 ص. 42 دار المعارف بمصر 1961م.

الرصيد اللغوي العربي
والتأليف المدرسي

أ. حفيظة تازروتي
جامعة الجزائر

ظهرت فكرة وضع الأرصدة اللغوية منذ أن شعرت الأمم في مختلف أنحاء العالم بضرورة ضبط حصيلة المفردات الواجب تقديمها للمتعلم تسهيلا وترغيبًا في تعلمها، وبالتالي ضمانا لانتشار لغاتها انتشارا واسعا.

ولعل أول رصيد ظهر للوجود، الرصيد الإنجليزي المعروف بالبزيك[1]، الذي تعود فكرة إعداده إلى سنة 1920 حينما كان مؤلفاه ريتشارد وأوجدن (RICHADS et OGDEN) عاكفين على تأليف كتابيهما "معنى المعنى" (themeaningof meaning) ولكنهما لم يشرعا في تجسيدها إلا في سنة 1923، وتمكنا من إنجازه بعد أربع سنوات من العمل (1923-1927) إذ أخرجا سنة 1928 قائمته المتكونة من خمسين وثمانمائة مفردة (850). وقد كان انتشار هذا الرصيد بطيئا، فلم تبدأ محاولات تطبيقه في التعليم حتى سنة 1933 باليابان، ولكن ما إن اندلعت الحرب العالمية الثانية حتى لقي نجاحا عظيما

وانتشارا واسعا، إذ أصبح يعلّم في أكثر من عشرين بلدا[2]. أما الرصيد الفرنسي فيعزى وضعه إلى وزارة التربية الفرنسية التي كونت سنة 1951 لجنة خاصة لإعداد ما يتعلق منه بالمراحل الأولى من التعليم. وألحقت بها مركزا للدراسة يقوم بالإعداد العلمي لأعمالها برئاسة جوجنهايم(GOUGENHEIM).

وبالفعل تم إنجاز العمل وإصداره سنة 1954 تحت عنوان "الفرنسية الأولية" (le français élémentaire)، ثم أعيد طبعه سنة 1959 تحت عنوان "الرصيد الفرنسي الدرجة الأولى" (le français fondamental 1er degré) وهو رصيد يتضمن أربعمائة وخمسة وسبعين وألف كلمة (1475)، وأضيف إليه بعد ذلك رصيد الدرجة الثانية الذي يمثل مرحلة أخرى في اكتساب المفردات والتراكيب[3].

وفي سنة 1963، صدر الرصيد الألماني الذي أشرف على إعداده "م.ج بفيفر" (M.J PFEFFER)، تطبيقًا لعقد مع مكتب التربية في الولايات المتحدة. يتضمن هذا الرصيد مائتين وتسع وستين وألف كلمة (1269)[4].

وفي إسبانيا سار "روجو سارتر"(R. SARTER) و"ب.ريفان" (B. RIVEN) على نهج جوجنهايم في ضبطه للرصيد الفرنسي، فأعدا الرصيد الإسباني الذي كانت وزارة التربية الإسبانية قد دعت إلى تأليفه سنة 1962[5]. ولم يقتصر الاهتمام بإعداد الأرصدة على هذه الأمم، فقد تجاوزها إلى أمم ولغات أخرى كثيرة من بينها الروسية، والتشيكية والصينية[6].

أمّا في الوطن العربي فقد ظهر الاهتمام بفكر الرصيد متأخرا مقارنة بفترة ظهور الفكرة وتجسيدها عند الغرب، إذ يعود ذلك إلى فترة الستينيات، حينما

اتجه العلماء إلى دراسة حصيلة المفردات المقدمة للطفل في الوطن العربي، الأمر الذي أبرز فيها عيوبا ونقائص عظيمة كما وكيفا، إذ أوضح ذلك أن ما يقدم يتصف عموما بكثرة المفردات المقررة للسنة الواحدة، والتي لا يجد الطفل فيها ما يستجيب لحاجته التبليغية اليومية، ولا ما يمكن أن ينتفع به مما ظهر في الحضارة العصرية، كما أن الكثير من هذه المفردات، مترادفات غير وظيفية ينجم عن تعليمها إصابة الطفل بتخمة لغوية تحد من قدرته على الاستيعاب. وقد اقترن بهذا الحشو، فقر في المفاهيم المقدمة فقد تبين للعلماء من خلال عمليات إحصائية لمفردات عدد من الكتب المدرسية العربية الموجهة إلى المستوى نفسه أن هذه الكتب تحتوي على ألفي مفردة تقريبا، غير أنها لا تغطي إلا ست مائة مفهوم (600)، وهو دليل على الفراغ المرعب الذي تتسم به حصيلة المفردات الملقنة في مستوى المعاني والمفاهيم[7].

لهذه الأسباب جميعا، وشعورا بخطورة هذه العيوب والنقائص قام المربون وعلماء اللغة بضبط مجموعة المفردات التي يحتاج إليها التلميذ في المرحلة الابتدائية، وقد تبلورت فكرة إنجاز هذا العمل الموسوم "بالرصيد الوظيفي" في ندوة وزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي المنعقدة من 14 إلى 20 فبراير 1967 بتونس، التي أوصت ((بضبط رصيد لغوي أساسي لمستوى التعليم الابتدائي كأول مرحلة في تحقيق سياسة لغوية مشتركة تربوية توحيدية علمية))[8] .

وقد تمّ العمل على مرحلتين امتدت الأولى من 1967 إلى 1969 وهي مرحلة تمهيدية، وامتدت الثانية من 1969 إلى 1974 تخللتها أعمال في كل قطر[9].

أمّا الرصيد اللغوي العربي، فقد بدأ التفكير في إعداده، منذ مؤتمر التعريب الذي انعقد بالرباط سنة 1961، حيث أوصى المؤتمر بحصر الألفاظ الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بالوطن العربي، إلا أن الفكرة لم تلق رواجا نظرا لاقتصار المشاركة على ثلاث دول[10]، فتوقف العمل إلى غاية قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1970، حيث انطلقت الأعمال من جديد و توّجت سنة 1989 بوثيقة أصدرتها المنظمة، فيها تحديد للرصيد اللغوي الواجب تكوينه لدى التلاميذ مفصل ومنظم حسب السنوات الدراسية ومجالات المعرفة، ليتم استغلاله في الكتب المدرسية، حيث اتفقت الدول العربية على إدخاله في التعليم والاعتماد عليه هو دون غيره في تأليف الكتب المدرسية[11]. إلا أن النقص الذي تعاني منه الكتب المدرسية في اختيار المفردات التي تقدمها للتلاميذ، والذي نجد له صدى في معظم المؤلفات المتصلة بتعليم اللغة العربية، والمقالات المتعلقة به، وكذا الملتقيات التي تنادي كلها بإصلاح التعليم وضرورة إعداد الكتب المدرسية على أسس علمية، ينبئ بعدم استغلال قوائم المفردات المثبتة في الرصيد اللغوي العربي.

وللوقوف على ذلك، وتقديم الأدلّة العلمية عليه، قمنا بمقارنة المادة الإفرادية لكتاب القراءة العربية الموجه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر. بتلك التي أقرها الرصيد اللغوي العربي على تلاميذ المستوى نفسه.

1. وصف الرصيد اللغوي العربي المقرر للسنة الأولى من التعليم

حدد العلماء و المربون لتلاميذ السنة الأولى من التعليم، قائمة تتكون من ثلاثة وتسعين وثلاثمائة وألف مفردة (1393)[12]، تتوزع على المجالات المفهومية الواردة في الرصيد على النحو التالي :

جسم الإنسان : 488		الحياة الاجتماعية : 178	
– أعضاؤه والأفعال المتعلقة به	55	– المدرسة	66
– صفاته	17	– الأخلاق	12
– الحواس وما إليها	21	– الصلة بالغير	42
– حياته العاطفية	16	– الدين	23
– حياته العقلية والثقافية	30	– المدينة والقرية	14
– النظافة والتجميل	32	– الأسفار	21
– المرض والحوادث والعلاج	19		
– الرياضة واللعب	26		
– الترفيه والأفراح	32		

– الملابس والأدوات الشخصية	33		
– الطعام والشراب	73		
– أعضاء الأسرة	26		
– العائلة	16		
– السكن وأجزاؤه	92		
الحياة الاقتصادية : 97			
– الفلاحة			22
– الصنائع و المهن			52
– التجارة			23
الحيوانات : 58		**الكون والطبيعة والزمان : 133**	
– الحيوانات الأهلية	22	– النبات	43
– الحيوانات البرية	17	– الكون و الطبيعة	41
– الطيور	15	– الزمان	49
– الحيوانات البحرية و الأسماك	04		
الدولة و مؤسساتها : 43		**المشترك في الأسماء و الأفعال : 279**	
– العدّ والتقدير	42	– الأفعال المشتركة	189
– أدوات المعاني	01	– الأسماء المشتركة	78

	– الألوان	9
	– الأشكال	3

2. مقارنة محتوى كتاب القراءة بالرصيد

تهدف المقارنة بين الرصيد ومحتوى كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم إلى التعرّف على واقع المادة اللغوية المقدّمة في الكتاب من حيث قدرتها على سد الحاجات التبليغية للطفل وذلك بتحديد المجالات التي تعاني نقصا في عدد المفاهيم أو تلك التي تتسم بكثرتها كمّا لا كيفا، وتهدف هذه المقارنة من جهة أخرى إلى التعرّف على مدى استفادة الكتاب من الرصيد العربي، هذا الرصيد الذي أوصى المؤتمر العام الثاني للمنظمة بالشروع في تطبيقه ابتداءً من السنة الدراسية 1988 ـ 1989[13]. فهل تم تعديل كتاب القراءة وفقا لما ورد في الرصيد، خصوصا وأنه قد طبع طبعات عدة[14] بعد صدور الرصيد ؟، وما هي كمية المفردات المشتركة بين الرصيد والكتاب، وهل تتناسب المادة الإفرادية المقدمة في هذا الأخير مع متطلبات التبليغ عند أطفال هذه السن، قياسا بما ورد في الرصيد الذي ضبط انطلاقا من مقاييس علمية ؟

للإجابة على كل هذه التساؤلات قمنا ـ كما ذكرنا ـ بتصنيف مفردات كتاب القراءة على المجالات التي تضمنها الرصيد العربي التي بلغ عددها سبعة وثلاثين مجالا (37)، نسلك في تحليلها مبدأ التدرج وفق الترتيب الذي وردت به.

المحور الأول

يختص هذا المحور بموضوع جسم الإنسان، ويشمل أربعة عشر مجالا تتعلق بأعضائه وأفعاله وصفاته، وبالحواس...، على نحو ما هو موضح في الجدول رقم (1) :

المحور	مجالاته	عدد مفردات كل مجال في كتاب القراءة	عدد مفردات كل مجال في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
جسم الإنسان	أعضاؤه والأفعال المتعلقة به	25	51	18	35.29 ٪	33	64.70 ٪	07	28 ٪
	صفاته	16	13	06	46.15 ٪	07	53.84 ٪	10	62.5 ٪
	الحواس وما إليها	07	16	05	31.25 ٪	11	68.75 ٪	02	28.57 ٪
	حياته العاطفية	08	14	05	35.71 ٪	09	64.28 ٪	03	37.5 ٪
	حياته العقلية والثقافية	16	23	09	39.13 ٪	14	60.86 ٪	07	43.35 ٪
	النظافة والتجميل	06	27	05	18.51 ٪	22	81.48 ٪	01	16.66 ٪
	المرض والحوادث والعلاج	16	18	06	33.33 ٪	12	66.66 ٪	10	62.5 ٪
	الرياضة واللعب	14	23	07	30.43 ٪	16	69.56٪	07	50 ٪
	الترفيه والأفراح	10	28	08	28.57 ٪	20	71.42 ٪	02	20 ٪
	الملابس والأدوات الشخصية	17	31	12	38.70 ٪	19	61.29 ٪	05	29.41 ٪
	الطعام والشراب	34	53	22	41.50 ٪	31	58.49 ٪	12	35.29 ٪
	أعضاء الأسرة	17	26	15	57.69 ٪	11	42.30 ٪	02	11.76 ٪
	العائلة	07	14	04	28.57 ٪	10	71.42 ٪	03	42.85 ٪

	السكن وأجزاؤه	62	90	44	48.88 ٪	46	51.11 ٪	18	29.03 ٪
	المجموع	255	427	166	38.87 ٪	261	60.88 ٪	89	34.90 ٪

جدول رقم 1

يتضمن الجدول رقم (1) عدد المفردات الواردة في كتاب القراءة والمعبّرة عن مجالات محور "جسم الإنسان" مقارنة بما أورده الرصيد اللغوي للتعبير عن المجالات نفسها، كما يمثّل نسب المفردات المشتركة بين الرصيد ونسب تلك التي أقرها الرصيد ولم يتضمنها الكتاب، وكذا تلك التي أوردها الكتاب ولم يقرها الرصيد.

إن ما يمكن ملاحظته للوهلة الأولى، أن ما خصصه الرصيد من مفردات لتغطية مجالات المحور الأول، يفوق بكثير الكمية التي قدمها الكتاب، إذ قدر عددها في هذا الأخير بخمس وخمسين ومائتي مفردة (255) بينما بلغ عددها في الرصيد سبعا وعشرين وأربعمائة مفردة (427) وهو دليل واضح على عدم استجابة مفردات الكتاب ـ من حيث الكم ـ لحاجات الطفل التبليغية، فما أقره الرصيد في بعض المجالات يضاعف، بل ويبلغ أحيانا ثلاثة أضعاف ما احتواه الكتاب في المجال نفسه، باستثناء التفوق الطفيف لمفردات المجال الثاني في الكتاب على ما خصصه الرصيد له، ولكنه تفوق كمي لا نوعي، ولا شك أن لهذا النقص في حصيلة المفردات المقدمة تأثيرا سلبيا على اكتساب اللغة العربية، إذ من شأن ذلك أن يدفع التلميذ إلى استعمال لهجته المحلية أو لغة أجنبية للتعبير عن مفاهيم مجالات هذا المحور المهملة.

ويتضاعف هذا النقص عند مقارنة المفردات الواردة في الكتاب بتلك التي يجب على الطفل أن يعرفها في هذه السن، وذلك انطلاقا مما أقره الرصيد

اللغوي، فقد لاحظنا سقوط العديد من المفردات التي تضمنها الكتاب في هذا المحور عند إجراء المقارنة، فصار عددها الملائم لتلميذ هذا المستوى ستا وستين ومائة (166) مفردة، أي أن أكثر من ثلث المادة الإفرادية المقدمة في الكتاب غير صالحة لتلميذ هذه السن، ولذلك فإن ما يقدمه الكتاب لا يمثل سوى 36.69 ٪ من الكميّة الواجب تعليمها للتلميذ حتى يتمكن من التعبير عن مجالات جسم الإنسان، وهي نسبة قليلة جدا تثبت أن المادة الإفرادية المقدمة في الكتاب لم تخضع للانتقاء وفق شروط علمية.

ويظهر من النتائج المثبتة في الجدول أيضا، التفاوت البارز في عدد المفردات المخصصة لكل مجال في الكتاب، والتفاوت أيضا في نسبة استفادتها مما أقره الرصيد، فأكثر المجالات اقتباسا من الرصيد مجال "أعضاء الأسرة" وذلك بنسبة 57.69٪ وهو المجال الوحيد الذي تجاوز عدد مفرداته بقليل نصف الكمية اللازمة، ثم تليه مجالات : "السكن وأجزاؤه" بنسبة 48.88٪ ثم "صفات الجسم" بـ 46.15٪ " فمجال الطعام والشراب" بـ 41.50٪. وهي نسب وإن كانت غير كافية، فإنها قد حظيت بعناية نسبية بالنظر إلى بقية المجالات التي يصل عدد المفردات فيها إلى ثلث الكمية الضرورية أو يتجاوزها بقليل.

أما أكثر المجالات نقصا فهو "النظافة والتجميل" إذ قدرت نسبة اشتراكه مع الرصيد في المفردات بـ 18.51٪ وهي نسبة ضعيفة تدل على فراغ مريع، من شأنه التأثير السلبي على تكيّف الطفل مع محيطه عن طريق عرقلة استجابته لمثيرات البيئة التي يتفاعل معها والحد من قدرته التبليغية، خاصة وأن فقر المادة الإفرادية المقدمة قد شمل مجالات أخرى حسّاسة لها علاقة وطيدة بانشغالات طفل هذه السنة واهتماماته، وهو الأمر الذي يتجلى تحديدا في مجالي "الرياضة

واللعب" و"الترفيه والأفراح" لما لهما من ارتباط وثيق بميولات ورغبات الطفل، وبالتالي حاجته الماسة إلى التعبير عن المفاهيم المتعلقة بهما.

قدرت نسبة المفردات التي أوردها الرصيد ولم تستغل في الكتاب بـ 63.29٪ من مجموع ما أقره الرصيد في هذا المحور، وتمتاز بعضها بميزة هامة تتمثل في التعبير عن المفاهيم المستحدثة كالمروحة، والجفافة، والخوذة، والمطبخة، ... ومن الواضح أن تهميش مفردات كهاته كفيل بجعل الطفل يتبنى مسمياتها باللغة الأجنبية، مما يحد من استعمال اللغة العربية. تمثل مفردات النسب المذكورة أيضا، اشتقاقات كثيرة لمفهوم واحد كـ : وسخَ ، وسخٌ، موسخ، وسخٌ، ذاق، ذوق... ولكن هذا لا ينفي أهميتها، ولا يبرر المؤلّف إقصاءها من محتوى الكتاب، فقد اتفق الأخصائيون على ضرورتها، وما ورودها في الرصيد إلا أكبر دليل على ذلك.

وإضافة إلى الاستفادة القليلة مما أقره الرصيد، فإن الكتاب لم يستعمل المفردات بألفاظها التي وردت بها في الرصيد، فقد استخدم أحيانا أسماء تختلف معها اختلافا بسيطا في اللفظ، كما عبّر عن المفاهيم نفسها بألفاظ غير تلك التي أقرها الرصيد. من ذلك استعماله صيغة أصبع بضم الهمزة والباء بينما كان الرصيد قد أورد إصبع، وواضح أن الصيغة التي قدمها الرصيد أخف من تلك المستعملة في الكتاب[15]. كما ورد في الكتاب لفظ "رجاحة" بينما حدد الرصيد لفظة "أرجوحة". استعمل الكتاب أيضا كلمة وسادة في مقابل ما أسماه الرصيد بالمخدة وهذا الاختيار الأخير هو الأصوب لقربه من لغة التخاطب اليومية.

ومن الاختلافات الموجودة بين الرصيد والكتاب أيضا إطلاق الألفاظ نفسها على مفاهيم مختلفة، وهو ما يوضحه استعمال كلمة مظلة في الكتاب بمعنى قبعة[16]، ودلالتها في الرصيد على الستار الذي يوضع على شرفات المنازل للوقاية

من أشعة الشمس[17]، وقد أقر الرصيد إضافة إلى ذلك كلمة ظلة للدلالة على ما يجلس تحته على الشواطئ لحماية الجسد من الأشعة[18].

إن استعمال الكتاب لمفردات غير تلك التي أوصى الرصيد باستخدامها لعيب يؤاخذ عليه مؤلفه، إذ أن مفردات الرصيد منتقاة وفق مقاييس علمية، ومن هذا المنطلق وجب إدراجها في الكتاب بالألفاظ التي وردت بها في الرصيد.

هذا عن الاختلافات الموجودة بين الرصيد والكتاب في استعمال المفردات أما المفردات التي تضمنها الكتاب وأهملها الرصيد الخاص بالسنة الأولى من التعليم، فهي تشكل ما يزيد عن ثلث كمية المادة الافرادية المقدمة في الكتاب لتغطية مجالات هذا المحور، فقد قدرت نسبتها بـ 34.90٪ من مجموع المفردات المذكورة.

وبالرجوع إلى قائمة المفردات التي تمثلها هذه النسبة ومقارنتها بما أقره الرصيد اللغوي في المجالات نفسها لتلاميذ السنة الثانية، تبين أن نسبة 34.83٪ من مجموع المفردات الواردة في الكتاب وغير المقررة في رصيد السنة الأولى (أي 31 مفردة من بين 89)، هي مفردات ارتأى واضعو الرصيد تأجيل تعليمها إلى السنة الثانية، كما أن نسبة 3.37٪ من مجموع هذه المفردات أيضا وردت مفاهيمها في رصيد السنة الثانية ولكن هذا الأخير قد عبّر عنها بألفاظ تختلف عن تلك التي استعملها الكتاب[19].

وأما بقية المفردات والتي بلغ عددها خمسا و خمسين مفردة (55) والممثلة بنسبة 61.79٪ من مجموع المفردات التي انفرد الكتاب بتقديمها في مجالات هذا المحور، فهي من قبيل الحشو والزيادة التي لا طائل من ورائها، ولذلك وجب إعادة النظر فيها حتى لا يهدر جهد التلميذ في تعلم مفردات حاجته إليها ليست كحاجته إلى مفردات أخرى والأمر نفسه يصدق على المفردات المستقاة من رصيد السنة الثانية، فالرصيد كما ذكرنا بني على أسس علمية و لا شك أن التصنيف الزمني للمفردات الواجب تعليمها لم يكن اعتبا طيًا، ومن ثم كان

يجب على مؤلف الكتاب الالتزام به دون القفز الزمني، لا سيما إن كان إقحام المفردات المخصصة لمستويات أخرى على حساب مفردات ينبغي تلقينها للمتعلم في هذا المستوى، و ما نسبة المفردات المشتركة بين الرصيد الخاص بالنسبة الأولى والكتاب إلا أكبر دليل على فقر المادة الإفرادية التي تضمنها الكتاب، فنسبة 38.87 ٪، نسبة ضعيفة لا تسد حاجيات المتعلم في التعبير عن مجالات جسمه، وهو ما يدفعه لا محالة إلى الاغتراف من المنابع القريبة منه والمتمثلة في اللهجات المحلية واللغة الأجنبية.

المحور الثاني

يتمثل موضوع هذا المحور في الحياة الاجتماعية، ويضم المجالات التي يتفاعل الطفل معها في بيئته كالمدرسة، وعلاقاته بغيره، وعقيدته وتنقلاته...، وهي موضحة بجلاء في الجدول رقم (2).

المحور	مجالاته	عدد مفردات كل مجال في كتاب القراءة	عدد مفردات كل مجال في الرصيد العربي	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
الحياة الاجتماعية	المدرسة	32	55	22	40٪	33	60٪	10	31.25 ٪
	الأخلاق	04	11	03	72.27 ٪	08	72.72٪	01	25٪
	الصلة بالغير	22	35	14	40٪	21	60٪	08	36.36 ٪
	الدين	02	22	02	09.09 ٪	20	90.09٪	0	0٪
	المدينة والقرية	09	14	07	50٪	07	50٪	02	22.22 ٪

	الأسفار	15	18	11	٪61.11	07	٪38.88	04	26.66 ٪
	المجموع	84	155	59	٪38.06	96	٪61.93	25	29.76 ٪

جدول رقم 2

يبرز الجدول أعلاه نقصا في كمية المفردات التي خصصها الكتاب للتعبير عن مجالات الحياة الاجتماعية مقارنة بما أورده الرصيد في المجـالات نفسـها، إذ أن كميتها في هذا الأخير لا تقل عن ضعف ما قدمه الكتاب إلا بقليل (155 مفردة في مقابل 84)، ولايمكننا القول إن هذه المفردات على قلتها تسد متطلبات التبليـغ عند الطفل، إذ تبين بعد مقابلتها بما أورده الرصيد، أن نسبة الاشتراك بينهما لا تتجاوز ثلث الكمية المقررة في الرصيد إلا بقليل (38.06٪)، وهو دليل على أن المادة الإفرادية الخاصة بهذا المحور لم تخضع هي الأخرى لانتقاء علمي. وأكثـر المجالات استفادة من الرصيد مجال "الأسـفار" وذلـك بنسـبة 61.11٪ وتعـبر المفردات المشتركة فيه أساسا عن وسائل النقل المختلفة : كالسـيارة، والحافلـة، والقطار، والطائرة،... والتي لم يجد المؤلف بدا من إقصائها نظرا لوجودها في بيئة الطفل و تعامله معها منذ صغره وبالتالي حاجته الماسة للتعـبير عنهـا، ثـم يليـه مجال "المدينة والقرية"، الذي بلغت نسبة استفادته من الرصيد 50٪ وقد احتوى الكتاب في هذا المجال على ما يمكن أن يعبر بـه الطفـل عـن الأوسـاط والأمـاكن القريبة التي يتردد عليها كالسوق والشارع، والطريق، والرصيف...

أما أكثر المجالات عجزا في التعبير عن المفاهيم فهو مجال "الـدين"، إذ لم يخصص الكتاب لـه سـوى مفـردتين همـا الله والجـامع ؛ فقـدرت بـذلك نسـبة

الاشتراك بينه وبين الرصيد بـ 9.09٪، وهي نسبة ضعيفة تدل على عدم اعتناء المؤلف بتزويد الطفل بالمفاهيم الدينية التي قد تصادفه كالمصلى، الوضوء...

ويأتي مجال "الأخلاق" بعد مجال "الدين" من حيث النقص في كمية المفردات المدرجة فيه ومن حيث ضعف استفادته من الرصيد، إذ بلغت نسبة الاشتراك بينهما 27.27٪ وهي نسبة ضعيفة ـ هي الأخرى ـ من شأنها التأثير سلبا على القدرات التبليغية للطفل، وكذا على تنشئته تنشئة سليمة، وذلك لعدم مدّه بالمفاهيم الدالة على القيم الأخلاقية.

تمثل المفردات التي خصصها الكتاب لهذا المحور، والتي لم ترد في الرصيد الموجه إلى تلاميذ السنة الأولى نسبة 29.76٪ من مجموع ما تضمنه الكتاب في هذا المحور، فهل يمكننا اعتبار كل مفردات هذه النسبة حشوًا لا فائدة منه ؟

لقد تأكد لنا بالعودة إلى المفردات المثلة لهذه النسبة أن 28٪ منها أي (7مفردات من بين 25) قد وردت في الرصيد الخاص بالسنة الثانية وأن 12٪ من مجموع المفردات نفسها، اشترك الرصيد الخاص بالسنة الثانية والكتاب في مفاهيمهما، ولكنها اختلفت في صيغها لأنها اشتقاقات متنوعة، من ذلك تقديم الكتاب اسم الفاعل من الفعل فاز أي "فائز" وإيراد الرصيد للفعل، وكذا تقديم الكتاب، الفعل "لام" في مقابل إقرار الرصيد المصدر "لوم".

وإذا كنا نؤاخذ مؤلف الكتاب على تقديمه بعض المفردات الخاصة بالسنة الثانية لتلاميذ السنة الأولى، وبالتالي عدم التزامه بالتقسيم الزمني الوارد في الرصيد، فإننا نرى ـ من جهة أخرى ـ أن تفضيله تضمين الكتاب لبعض تلك المفردات، اختيار صائب، وهو الأمر الذي يتجلى بوضوح في مفردات مجال المدرسة، وفيما يعبر عن الأدوات المدرسية تحديدا، فبالإضافة إلى القلم

والمحفظـة والمحـاة، والـتي هـي مفـاهيم مشـتركة بـين رصـيد السـنة الأولى والكتاب، انفرد هذا الأخير بذكر الكراسة واللوحة والغلاف وهي مفـردات أجّـل واضعو الرصيد أمر تعليمها إلى السنة الثانية، ومن المعروف أن هذه الأدوات هـي أولى الأشياء التي تصـادف الطفـل عنـد دخولـه المدرسـة ـ إن لم يكـن قبلـها ـ وحاجته إلى التعبير عنها جميعا غـير متفاوتـة بـل متكاملـة، فلِـمَ إذن تقـدم لـه كلمة "قلم" في السنة الأولى وتؤجل كلمة كراسة إلى السنة الثانية ؟. ولِمَ تقـدم لـه كلمتا : "الغلاف" و"اللوحة" في السـنة الثانيـة مـع أنـه يتعامـل مـع مفاهيمهـا مباشرة بعد دخوله المدرسة ؟!

لِمَ تقدم له كلمتا "ممحاة"، و"محى" في السـنة الأولى وتـترك كلمـة "بـرى" للسنة الثانية ؟ أمّا "المبراة" فلا ترد إطلاقا، لا في رصيد السنة الأولى ولا في رصيد السنة الثانية، مع أن حاجة الطفل إلى التعبير عن المبراة والحدث النـاجم عنهـا "برى" كحاجته إلى المحاة والفعل المتعلق بها، ولا فاصل زمني بين مرحلة تعلم كل منهما ؟

إن تضمن الكتاب لكلمات : كراسة، غلاف، لوحة، برى، ممحـاة، علـى الرغم من عدم إقرارها في رصيد السنة الأولى لا يعتبر بأي حال من الأحوال حشوا، وقد أصاب مؤلف الكتاب حينما قدمهما مع غيرهـا مـن الأدوات المدرسـية، أمـا واضعو الرصيد فإننا نؤاخذهم على تأجيل تعليم الأربع مفـردات الأولى إلى السـنة الثانية وعدم إيراد المفردة الأخيرة "مبراة" في أي رصيد، وذلك نتيجة لما ذكرناه.

المحور الثالث

يختص المحور الثالث بالحيـاة الاقتصـادية، ويشـمل ثلاثـة مجـالات هـي : "الفلاحة'، و"الصنائع والمهن"، و"التجارة"، وهي مثبتة بأرقامها في الجدول رقم (3) :

المحور	المجال	عدد مفردات كل مجال في كتاب القراءة	عدد مفردات كل مجال في الرصيد العربي	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
الحياة الاقتصادية	الفلاحة	13	21	09	42.85 ٪	12	57.14 ٪	04	30.76 ٪
	الصنائع والمهن	19	50	16	٪32	34	٪68	03	15.78 ٪
	التجارة	03	19	02	10.52 ٪	17	89.47 ٪	01	33.33 ٪
	المجموع	35	90	27	٪30	63	٪70	08	22.85 ٪

جدول رقم 3

لا تختلـف الأرقـام المثبتـة في الجـدول رقـم (3) عـن سـابقاتها المسـجلة في الجدولين 1 و2، إذ تنبئ مثلها عن قلة المفردات التي تضمّنها الكتاب، وهي في هذا المحور لم تصل من الناحية الكمية إلى نصف ما يجب تقديمه للمتعلم في هذا المستوى (34 مفردة في الكتاب في مقابل 90 مفردة مقررة في الرصيد).

وقد حظي مجال الفلاحة فيها بعناية نسبية مقارنة بمجال الصنائع ومجال التجـارة، إذ بلغـت نسـبة اسـتفادته مـن الرصـيد 42.85 ٪ وتعـبر المفـردات المشتركة بين الكتاب والرصـيد في هـذا المجـال عـن المنـاطق الـتي تمـارس فيهـا الفلاحـة مـن مزرعـة، بسـتان... وعـن أعمـال الفـلاح المختلفـة والأدوات الـتي يستعملها : زرع، قطف، حرث، جرار... أما المفردات التي أقرها الرصـيد و لم

يقدمها الكتاب، فقد قدرت نسبتها في هذا المجال بـ 54.14 ٪ وهي تمثل أسماء أخرى، لمواطن الفلاحة، ولأعمال الفلاح وأدواته، ومنها : حقل، حصد، حش، رعي، فلح، منجل فأس...

ويأتي مجال "الصنائع والمهن" في المرتبة الثانية من حيث كثرة استعماله لمفردات الرصيد، وذلك بنسبة 32 ٪ وتدل المفردات المشتركة فيه، على الوظائف التي اعتاد الطفل التعامل بها مع أصحابه في حياته اليومية كالطبيب، والبقال، والسائق، والحلاق... كما تدل على أماكن العمل، وعلى حد أدنى من أدواته مثل: مصنع، منشار، مطرقة.

وقد أغفل مؤلف الكتاب مفردات عديدة في هذا المجال، تأكدت صلاحيتها وحاجة الطفل إليها بورودها في الرصيد، وهي تمثل نسبة معتبرة قدرت بـ 68 ٪ من مجموع ما خصصه الرصيد من مفردات لهذا المجال، وتعبّر مفرداتها أساسا عن المهن المختلفة التي يراها الطفل مجسدة فيمن يتعامل معهم، كالصيدلي والجزار، والحداد، والخياط والدركي، والبناء... وعن الأدوات المختلفة التي يستعملونها كالإسمنت، والمسمار، والخيط...، كما تدل على الأدوات المستحدثة وتلك التي يعرفها الطفل ولكنه يجهل مسمياتها باللغة العربية، ومنها : الغسالة البرغي، المنفخة، الكاغد ...

يتضح من المفردات المذكورة أن واضعي الرصيد قد أقروا قاموسا إفراديا ثريا، يمكن تلميذ السنة الأولى من التواصل مع المحيطين به بيسر، ولكن الكتاب في مقابل ذلك، لم يقدم سوى حد أدنى من المفردات، الأمر الذي لا يقي الطفل من اللجوء إلى مصادر لغوية أخرى، وهو ما تقع مسؤوليته على مؤلف الكتاب، الذي صوّر للطفل عالم العمل ضيقا محصورا في بضعة مفاهيم.

إن الفقر الملاحظ فيما يقدمه الكتاب من مفردات للتعبير عن مجال الصنائع، فقر هيّن، مقارنة بذاك الملاحظ في مجال التجارة ؛ إذ لم يقدم الكتاب فيه سوى ثلاث كلمات، كان الرصيد قد أقر اثنتين منها. فهل يعقل فقر كهذا في كتاب مدرسي ؟! و قد تجاهل المؤلف في هذا المجال العديد من الكلمات الضرورية للطفل كـ : استأجر، أنفق، كشك، ثمن...

فما الذي نتوقع من الطفل أن يفعله عندما تصادفه هذه المفاهيم ؟ !

لا شك أنه سيتوجه بصورة مباشرة إلى استعمالات لغوية أخرى تعود سماعها في محيطه، وهنا يبرز تقصير الكتاب المدرسي في سد متطلبات التبليغ باللغة العربية.

وإذا كان المؤلف قد قصّر في تقديم ما أقره الرصيد من مفردات لتغطية مجالات هذا المحور، فإنه قد قدم لتلاميذ هذا المستوى مفردات خصصها الرصيد لتلاميذ السنة الثانية، وأخرى لا نظن بأن المتعلم بحاجة إليها. شكلت هذه المفردات نسبة 22.85 ٪ من مجموع المفردات الواردة في الكتاب والمتعلقة بهذا المحور. 37.5 ٪ من هذه المفردات أي (3 من بين 8) أجل واضعو الرصيد تعليمها إلى السنة الثانية وهي : محراث، حفرة، دينار، والحقيقة أننا لا نتفق معهم في ذلك وخصوصا فيما تعلق بكلمتي دينار وحفرة، لأن الطفل يعرف الدينار حتى قبل دخوله المدرسة، وبالتالي فحاجته إلى التعبير عنه، حاجة ضرورية لا يمكن تأجيلها إلى السنة الثانية، وما قلناه عن (دينار) يصدق أيضا على (حفرة) خاصة إن علمنا أن الفعل حفر مقرر في رصيد السنة الأولى، فلِمَ يترك الاسم المشتق منه إلى السنة الثانية ؟!.

ومن بين المفردات المقدمة في الكتاب والمهملة في رصيد السنة الأولى كلمتا "رفش"، "غرس"، أمّا الأولى فقد وردت في رصيد السنة الثانية بلفظ آخر هو (مجرفة) فبالإضافة إلى تقديم المؤلف مرحلة تعليم هذه الكلمة إلى السنة الأولى، فإنه استعمل للدلالة على مفهومها لفظا آخر غير وارد في الرصيد، وهو لفظ غير مناسب لأن أداة الرفش تدعى مرفشة لا رفشا كما جاء في الكتاب، ففي كل الحالات لم يحسن المؤلف الانتقاء.

وأما الكلمة الثانية "غرس" فقد ورد مفهومها هي الأخرى في رصيد السنة الثانية ولكن مؤلفي الرصيد اختاروا تعليم المصدر لا الفعل، ولسنا ندري في الواقع ما الذي جعلهم يقصون هذا الفعل من رصيد السنة الأولى، مع أن هذا الأخير قد أقرّ أفعالا مختلفة للدلالة على الأعمال التي يقوم بها الفلاح : فلِم نعلم لتلاميذ السنة الأولى الأفعال : حصد، زرع، حش، نبت... ولا نعلم الفعل غرس ؟!

أورد الكتاب إضافة إلى الكلمات المذكورة التي انفرد بتقديمها ثلاث كلمات أخرى هي سمّر؛ أدوات، جير، أما الكلمتان الأوليان فقد وردتا في رصيد السنة الثالثة، وأما الأخيرة فلم ترد في أي رصيد من الأرصدة، ولعلّ السبب في ذلك دلالتها على مفهوم قديم استعيض عنه بلفظ صباغة ودهن، وتقديم الكتاب لهذه المفردة لاسيما إن كان على حساب مفردات حاجة الطفل إليها ماسة – وهي كثيرة.

المحور الرابع

يعتني هذا المحور بموضوع الحيوانات التي تصنّف بحسب أنواعها في أربعة مجالات على النحو الموضح في الجدول رقم (4) :

المحور	المجال	عدد مفرداته في الكتاب	عدد مفرداته في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
الحيوانات	الحيوانات الأهلية	22	19	10	52.63 ٪	09	47.36 ٪	12	54.54 ٪
	الحيوانات البرية	13	17	11	64.70 ٪	06	35.29 ٪	02	15.38 ٪
	الطيور	13	14	09	64.28 ٪	5	٪35.71	04	30.76 ٪
	الحيوانات البحرية و الأسماك	03	04	03	٪ 75	01	٪ 25	0	٪0
	المجموع	51	54	33	61.11 ٪	21	38.88 ٪	18	35.29 ٪

جدول رقم 4

يظهر من الأرقام المسجلة في الجدول رقم (4) أن المادة الإفرادية التي خصصها مؤلف الكتاب للتعبير عن مجالات هذا المحور، مادة معتبرة فهي من حيث كميتها متقاربة جدا مع ما خصصه الرصيد اللغوي لتغطية المجالات نفسها (52) مفردة في الكتاب مقابل 54 مفردة مقررة في الرصيد)، كما أن عددها في كل مجال قريب من العدد المقرر في الرصيد، وقد يفوقه أحيانا مثلها هو الحال في مجال الحيوانات الأهلية الذي بلغ عدد مفرداته المقدمة في الكتاب اثنين وعشرين مفردة (22) وكان الرصيد قد أورد تسع عشرة مفردة (19). ولكن هل كل هذه الكمية من المفردات صالحة للتلميذ أم أن الأمر لا يتعدى مسألة زيادة عددية لا فائدة من ورائها ؟

الواقع أنه، وعلى الرغم من سقوط العديد من المفردات المقدمة في الكتاب والخاصة بهذا المحور عند مقارنتها بما جاء في الرصيد فإن نسبة الاشتراك

الناجمة عن ذلك والمقدرة بـ 61.11٪، هي أكبر نسب الاستفادة المسجلة في مختلف المحاور المذكورة، ولعل السبب في ذلك إدراك المؤلف لاهتمام أطفال هذه السن بالحيوانات وشغفهم بمعرفة كل ما يتعلق بها وبالتالي حاجتهم إلى تسميتها وتسمية أجزائها.

وأكثر المجالات استقاء للمفردات من الرصيد، مجال "الحيوانات البحرية والأسماك" وذلك بنسبة 75 ٪ ويعود ذلك إلى اكتفاء كل من الرصيد والكتاب بحد أدنى من حيوانات هذا النوع، إذ اشتركا في ثلاثة حيوانات هي الحوت، والسمك، والضفدع، وانفرد الرصيد بذكر كلمة نقيق.

يلي هذا المجال، مجالا "الحيوانات البرية" و"الطيور" بنسبتين تكادان تكونان متطابقتين : 64.70 ٪ و64.28 ٪ على الترتيب ؛ أما مجال الحيوانات الأهلية فهو أقل مجالات هذا المحور استفادة من الرصيد وذلك بنسبة 52.63٪، ويتعلق تقصير الكتاب فيه بمفردات مثل : إبل ، فرس، مِعلف، ماعز، ثور...

تقدر نسبة المفردات المقدمة في الكتاب وغير المقررة في الرصيد بـ 35.29٪ من مجموع مفردات الكتاب الخاصة بهذا المحور، 72.22٪ من مجموع هذه المفردات أي (13 مفردة من بين 18) وردت في الرصيد اللغوي مخصصة للسنوات الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السادسة[20] علما أن بعضها يعبر عن مفاهيم تدخل حياة الطفل في فترة مبكرة كـ : كبش، نطح، ذبابة.

في حين تمثل المفردات المتبقية نسبة 27.77 ٪ من مجموع ما انفرد الكتاب بتقديمه وهي مفردات لا أثر لها في أي رصيد من أرصدة السنوات

المختلفة، ومن بينها أسماء أطلقها المؤلف على بعض الحيوانات كـ : توتو، ميمي، بوبي.

المحور الخامس

يختص هذا المحور بموضوع الطبيعة، وينقسم إلى ثلاثة مجالات هي : "النبات" و"الكون والطبيعة"، و"الزمان"، على النحو الموضّح في الجدول التالي :

المحور	المجال	عدد مفردات كل مجال في الكتاب	عدد مفردات كل مجال في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
الكون والطبيعة والزمان	النبات	25	42	14	33.33٪	28	66.66٪	11	44٪
	الكون والطبيعة	23	41	18	43.90٪	23	56.09٪	05	21.73٪
	الزمان	26	48	18	37.50٪	30	62.50٪	08	30.76٪
	المجموع	74	131	50	38.16٪	81	61.38٪	24	32.43٪

جدول رقم 5

لا تخرج الملاحظات التي يمكن التعليق عليها بالنسبة للأرقام المثبتة في الجدول رقم (5) عمّا كنّا قد ذكرناه في بقية المحاور، فالأرقام كلها تنم عن فقر في المادة الإفرادية المقدمة في الكتاب، فقر يتزايد عند مقارنة هذه المادة بما هو

ضروري لتلبية الأغراض التبليغية عند أطفال هذه السنة، وذلك قياسا بما ورد في الرصيد اللغوي، فبعد أن كان عدد مفردات الكتاب المعبّرة عن مجالات هذا المحور أكثر بقليل من نصف الكمية اللازمة (74 مفردة)، صار أقل من النصف عند مقابلتها بما جاء في الرصيد وبذلك قدرت نسبة الاستفادة منه بـ 38.16 ٪ وهي نسبة ضعيفة ترتب عنها تهميش نسبة 61.38٪ من المفردات الواجب تعليمها أي أن ثلثي المادة الإفرادية تقريبا لم يقدم في الكتاب وهو ما يشكل خطورة على تعلم اللغة العربية واستعمالها عن طريق الحد من انتشارها على ألسنة الأطفال الذين لا شك أنهم سيجدون صعوبة في التكيف مع محيطهم الطبيعي حينما يعجزون عن التعبير عن الأبعاد المكانية والزمانية.

وقد سجلت أعلى نسبة للاستفادة من الرصيد في مجال الكون والطبيعة وهي مع ذلك لم تصل إلى نصف ما هو ضروري فعلا للطفل (43.90٪) تدل المفردات المستقاة من الرصيد على الكواكب التي تعود الطفل رؤيتها مثل : الشمس، الهلال، النجوم، القمر، السماء، الأرض وتدل أيضا على بعض المناطق والظواهر الطبيعية كـ : جبل، نهر، صحراء، رمال، مطر، حرارة...

أما المفردات الضرورية للطفل في هذا المجال، والتي قصّر مؤلف الكتاب بعدم إدراجها فيه فتمثل نسبة 56.09 ٪ من مجموع ما خصصه الرصيد من مفردات لتغطية مفاهيم هذا المجال، وتعبّر مفرداتها عن ظواهر طبيعية أخرى كـ : ثلج، ريح، عاصفة، رعد، هواء، شروق، وهي ظواهر لا تقل أهمية عن الظواهر المذكورة في الكتاب، فالطفل يعيشها في مختلف فصول السنة، ويحتاج بالتالي إلى التعبير عنها ويتعلق التقصير في الكتاب أيضا، بالمفردات

الدالة على الأوساط الطبيعية مثل : بحر، بر، شط، شاطئ، منحدر... وبالموارد الطبيعية كـ : ذهب، حديد، كبريت...

ويأتي مجال الزمان في المرتبة الثانية من حيث استفادته من الرصيد وذلك بنسبة 37.5 ٪ ويعود ضعف هذه النسبة إلى اكتفاء مؤلف الكتاب بتقديم أسماء ثلاثة فصول هي خريف، ربيع، صيف، وأيام الأسبوع : سبت، أحد، اثنين... ثم كلمات : الآن، ليل، شهر، أسبوع، سنة، أمس، وهمّش بذلك نسبة 62.5 ٪ من المفردات الواجب تعليمها والمتمثلة في : فجر، نهار، وقت، عصر، عشاء... وأسماء الشهور العربية والأجنبية كـ : تشرين الأول، تموز، مارس، أبريل...

بلغت نسبة اشتراك الكتاب مع الرصيد في المفردات المعبّرة عن مجال النبات 33.33٪ وهي تدل مرة أخرى على الفراغ الذي تشكو منه المادة الافرادية المقدمة في الكتاب، فقد تبيّن بالعودة إلى هذه المادة أنه لم يقدم سوى حد أدنى من مسميات الخضر والفواكه، وبضعة أسماء متعلقة بالأشجار والأزهار، وأغفل بذلك نسبة 66.66 ٪ من المفردات التي قد تسد بعض الفراغ في قاموس الطفل.

قدرّت نسبة المفردات التي انفرد الكتاب بذكرها في هذا المحور بـ 32.43٪ من مجموع ما خصصه الكتاب له، وهي مفردات أجّل واضعوا الرصيد مسألة تعليم بعضها إلى مراحل أخرى ولم يروا أهمية تعليم بعضها الآخر، تمثل المفردات الأولى نسبة 62.5 ٪ من مجموع المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد ولا نتفق فيها مع مؤلفي الرصيد، على تأجيلهم تعليم كلمتي حشيش والغد الواردتين في الكتاب، إلى السنتين الثالثة والرابعة على الترتيب، وذلك لحاجة الطفل إلى التعبير عنها في مرحلة قد تسبق مرحلة دخوله المدرسة.

أما المفردات التي لم ترد في أي رصيد من أرصدة السنوات الست الأولى من التعليم، والتي تقدر بنسبة 37.5 ٪، فلا يمكننا وصفها كلّها بالحشو نظرا لحاجة الطفل إلى بعضها.

المحاور : السادس والسابع والثامن[21]

تتمثل موضوعات المحاور المذكورة على الترتيب في: الدولة ومؤسساتها، العد والتقدير، أدوات المعاني، وهي مسجلة بأرقامها في الجدول رقم (6) :

المحور	المجال	عدد مفرداته في الكتاب	عدد مفرداته في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
	الدولة ومؤسساتها	07	35	04	11.4 ٪2	31	88.5 ٪7	03	42.85 ٪
	العد والتقدير	20	41	10	24.3 ٪9	31	75.6 ٪0	10	٪ 50
	أدوات المعاني	93	81	58	71.6 ٪0	23	28.3 ٪9	35	37.63 ٪

جدول رقم 6

يقودنا التعليق على النتائج المثبتة في الجدول رقم (6) إلى تسجيل الملاحظات الآتية :

1. إن كمية المفردات التي خصصها الكتاب لتغطية محور الدولة ومؤسساتها قليلة جدا بغض النظر عن ملاءمتها للأطفال الموجهة إليهم، حيث أن عددها يتناقص عند مقارنتها بما احتواه الرصيد اللغوي في المحور نفسه لتقدر

نسبة الاشتراك بينهما بـ 11.42٪، وواضح ضعف هذه النسبة، إذ أنها لا تكاد تذكر، وهي تمثل أربع مفردات هي: حارس، حرس، مدير، علم.

أما المفردات التي كان ينبغي على المؤلف أن يدرجها في الكتاب فهي كثيرة بلغت نسبتها 88.57٪ من مجموع المفردات المقررة في الرصيد لتغطية مفاهيم هذا المحور ، وقد تضمنت هذه النسبة العديد من الاصطلاحات التي قد تسد الفراغ الذي يعاني منه الطفل في التعبير عن المفاهيم المتعلقة بالدولة ومؤسساتها، ومن هذه الاصطلاحات: بنك، بلدية، إدارة، دولة، قائد، عسكري، نجدة، مواطن، صاروخ...

تضمّن الكتاب ثلاث كلمات لم ترد في رصيد السنة الأولى هي : مدفع، رصاص، أسير، أما الكلمتان الأوليان فقد، أجّل واضعوا الرصيد تعليمهما إلى السنة الثانية، وأمّا الكلمة الثالثة فهي مقررة في رصيد السنة الرابعة.

2. يشكو محور "العد والتقدير" هو الآخر من قلة المفردات المخصصة له في الكتاب والمناسبة لأغراض الطفل التبليغية، إذ قدرت نسبة استفادته من الرصيد بـ 24.39٪ وقد تجاهل المؤلف بذلك كمية معتبرة من المفردات قدرت نسبتها بـ 75.60٪، وهي مفردات تأكدت صلاحيتها وضرورتها لطفل هذه السنة بورودها في الرصيد اللغوي.

وقدرت نسبة المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد بـ50٪ وهي مفردات ورد بعضها في الرصيد المخصص للسنتين الثالثة والرابعة ممثلا بنسبة 30٪. 20 ٪ من المفردات التي انفرد الكتاب بذكرها، يشترك في مفاهيم الكتاب والرصيد الخاص بالسنتين الثانية والثالثة ولكنهما يختلفان في الصيغ المقدمة. أما نسبة 50٪ المتبقية فتمثلها مفردات لم ترد في أي رصيد وهي بذلك من قبيل الحشو.

3. تبدو النسب الخاصة بمحور أدوات المعاني نسب معتدلة، إذ أن نسبة الاستفادة فيها من الرصيد، نسبة معتبرة قدرت بـ 71.60 ٪ ولعل السبب في ذلك أن قائمة الأدوات النحوية، قائمة محدودة.

ومع ذلك فقد أغفل مؤلف الكتاب بعضها، المقدر بنسبة 28.39٪ ويتعلق الأمر ببعض أدوات النفي والشرط والعطف كـ: ليس، إن، إذا، أو... وبعض الظروف مثل : خلف، حول، قرب...، أما الأدوات التي انفرد الكتاب باستعمالها فقد بلغت نسبتها 36.84٪ من مجموع الأدوات التي تضمنها، تمثل فيها الأدوات التي أجل واضعو الرصيد تعليمها إلى سنوات أخرى، نسبته 42.85٪ أما النسبة المتبقية فتتعلق بأدوات لم ير واضعو الرصيد ضرورتها، أو لم يهتموا بذكر بعضها، وتخص هذه الأخيرة الضمائر المتصلة. ولا يمكننا مؤاخذة مؤلف الكتاب على استعمال أدوات لم ترد في الرصيد لأن النصوص والسياقات هي التي تفرض على المؤلف أحيانا استعمال بعض الأدوات.

المحور التاسع

يتعلق هذا المحور بالأفعال والأسماء المشتركة بين المجالات المختلفة ويضم أربعة مجالات يوضحها الجدول رقم (7) :

المحور	المجالات	عدد مفردات كل مجال في الكتاب	عدد مفردات كل مجال في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتابة		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
				عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
المشترك في الأسماء و	الأفعال المشتركة	64	115	38	33.0 ٪4	77	66.9 ٪5	26	40.6 ٪2
	الأسماء المشتركة	63	77	22	28.5 ٪7	55	71.4 ٪2	41	65.07 ٪

	الألوان	02	9	2	22.2 ٪2	07	77.7 ٪7	0	٪0
	الأشكال	02	3	1	33.3 ٪3	02	66.6 ٪6	1	٪50
	المجموع	131	204	63	30.8 ٪8	14 1	69.1 ٪1	68	51.9 ٪0

جدول رقم 7

يظهر الجدول رقم (7) فراغا آخر في المادة الإفرادية التي يقدمها الكتاب المدرسي، وقد مس الفراغ هذه المرّة الأفعال والأسماء ذات الاستعمال العام التي لا تختص بمجال مفهومي بعينه، فاستعمالها صالح في كل المجالات وهو ما يؤكد أهميتها وضرورتها.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، فإن مؤلّف الكتاب لم يوليها العناية اللازمة، فإذا كان عددها أكثر بقليل من نصف العدد الذي أقره الرصيد، فإن نسبة ما يناسب الطفل منها وما يلزم أغراضه التبليغية فعلا، لا تتجاوز الثلث في أكثر المجالات استفادة من الرصيد، وهي دون ذلك في بعض المجالات، وبهذا قدرت نسبة الاستفادة الإجمالية في المحور بـ ٪30.88 أي أنّ 69.11 ٪ من المفردات الضرورية للطفل لم تقدم له، أما الكلمات التي لم ير واضعو الرصيد أهمية تعليمها أو تلك التي أجلوا مرحلة تعليمها فقد قدرت نسبتها بـ ٪51.90 من مجموع ما قدمه الكتاب في هذا المحور، ومنه يتضح أن نصف المادة الإفرادية التي تضمنها الكتاب غير صالحة لتلميذ هذه السنة، مما يؤكد مرة أخرى أن محتوى كتاب القراءة لم يخضع للانتقاء وفق مقاييس علمية.

وسعيا منا إلى إثبات الفقر الذي تتسم به المادة الإفرادية المقدّمة في الكتاب، نعمد إلى حوصلة نتائج الجداول السابقة في جدول تفصيلي شامل، يقوم على عرض عدد ونسب مفردات محاور الرصيد والكتاب إجمالا عل النحو الموضح أسفله.

المحور	عدد مفرداته في الكتاب	عدد مفرداته في الرصيد	المفردات المشتركة		المفردات الواردة في الرصيد دون الكتاب		المفردات الواردة في الكتاب دون الرصيد	
			عددها	نسبتها	عددها	نسبتها	عددها	نسبتها
جسم الإنسان	255	427	166	38.87 ٪	261	60.88 ٪	89	34.40 ٪
الحياة الاجتماعية	84	155	59	37.91 ٪	96	61.93 ٪	25	29.76 ٪
الحياة الاقتصادية	35	90	27	30٪	63	70٪	08	22.85 ٪
الحيوانات	51	54	33	61.11 ٪	21	38.88 ٪	18	35.29 ٪
الكون والطبيعة والنبات	74	131	50	38.16 ٪	81	61.38 ٪	24	30.76 ٪
الدولة ومؤسساتها	07	35	04	11.42 ٪	31	88.57 ٪	03	42.85 ٪
العد والتقدير	20	41	10	24.39 ٪	31	75.60 ٪	10	50٪
أدوات المعاني	93	81	58	71.60 ٪	23	28.39 ٪	35	37.63 ٪
المشترك في الأسماء والأفعال	131	204	63	30.88 ٪	141	69.11 ٪	68	51.90 ٪

المجموع	750	1218	470	38.58 ٪	748	61.41 ٪	280	37.33 ٪

جدول رقم 8

يبين الجدول رقم (8)، أن نسبة الاستفادة الكلية من الرصيد اللغوي نسبة ضعيفة قدرت بـ 38.58 ٪ أي أن كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الأساسي، لا يقدم ـ تقريبا ـ سوى ثلث المادة الإفرادية الواجب تلقينها لتلاميذ هذا المستوى، وهو ما يبرز الفراغ المرعب الذي تتسم به المادة اللغوية المقدمة.

كما أن أكبر نسب الاستفادة منه، لا تتعدى 70٪ إلا بقليل، وهي تلك المسجلة في محور أدوات المعاني، ثم تليها – بنسبة أقل ـ تلك المسجلة في محور الحيوانات.

ويعود الاهتمام بهذين المحورين إلى طبيعتهما، فالأول عبارة عن قائمة محدودة، لا يمكن بناء لغة دون اللجوء إلى استعمال بعضها، لأن المؤلف مجبر في تأليفه لأي نص على استخدام حد أدنى منها، والثاني يمثل عالما يستثير انشغال الأطفال ويحظى باهتمامهم الكبير.

أمّا أضعف المحاور استفادة، فهو محور "الدولة ومؤسساتها" بنسبة 11.42٪ من مجموع ما أقره الرصيد في هذا المحور، وتؤكد هذه النسبة تقصير الكتاب في إمداد الطفل بالمفاهيم المنظمة لحياته وحياة المحيطين به داخل المجتمع الذي يعيش في كنفه.

وإذا كان المحتوى الإفرادي لكتاب القراءة فقيرا لا يسد الحاجات التبليغية للطفل، فإنه يهدر جهده في تعلم مفردات لا يحتاجها، قدرت نسبتها بـ37.33٪ من مجموع ما تضمنه الكتاب، وهي من قبيل الحشو الذي لا فائدة

من ورائه، خاصة إن نحن علمنا أن المؤلف قد همّش 61.41٪ من المفردات الضرورية للطفل وأحّل محلّها المفردات المذكورة، وهذه الحقيقة لوحدها كفيلة للإقناع بضرورة إعادة النظر في محتوى كتاب القراءة.

يتضح من مجمل ما ذكرنا، أن كتاب القراءة العربية للسنة الأولى من التعليم الأساسي، بمحتواه اللغوي الحالي لا يزال عاجزا عن تأدية وظائفه التربوية وعن الاستجابة لمتطلبات التبليغ باللغة العربية لدى تلاميذ هذا المستوى، فهو يعاني من فقر ومن ثغرات في مجالات المفاهيم، ونقص فادح في مفردات بعضها، وزيادة لا طائل منها في بعضها الآخر. ونتيجة لهذه العيوب، نؤكد على ضرورة إعادة النظر في هذا الكتاب على أن نراعى في تأليفه النتائج التي توصل إليها الرصيد اللغوي العربي.

الإحالات

1. يعرف هذا الرصيد بالبزيك اختصارا لـ :

British American Scientific International Commercial

2. انظر :

G. GOUGENHEIM et AL. L'élaboration du français fondamental 1er degré, librairie Marcel Didier, Paris, 1967, P. 26-27.

3. انظر : المرجع نفسه، ص. 12-13.

4. ب. ريفان " الحال الراهن للتحريات في اللغات المنطوقة ولغات الاختصاص"، نقلا عن عبد المجيد سالمي. العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية. رسالة لنيل شهادة الماجستير. معهد اللغة العربية وآدابها. جامعة الجزائر. 1989. ص. 65.

5. المرجع نفسه، نقلا عن المرجع نفسه، ص. 67.

6. المرجع نفسه ، ص. 68.

7. انظر : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشروع الرصيد اللغوي العربي. دليل تعريفي. تونس 1981. ص. 9.

8. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي المعهد التربوي الوطني، الجزائر ط : 1 سبتمبر 1975 المقدمة.

9. لمزيد من التوضيح، انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المرجع نفسه، ص. 9.

10. المغرب، مصر، ليبيا.

11. انظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المرجع نفسه، ص. 10.

12. لقد توصلنا إلى هذا العدد بحساب كل المفردات المندرجة في مختلف المجالات الواردة في الرصيد، إلا أنه لا يمثل العدد الحقيقي لها، وذلك نظرا لتكرار بعض المفردات نفسها في مجالات مختلفة، واعتبار الفعل بأزمنته الثلاثة، ثلاث مفردات بدل واحدة، وعدّ المذكر والمؤنث من الاسم نفسه مفردتين لا واحدة... بعد حذف المفردات المكررة وعدّ المفردات المذكورة مفردة واحدة، وإجراء تعديلات أخرى توحيدا لمنهجيتي الجرد في الرصيد وكتاب القراءة، صار عدد مفردات الرصيد الذي اعتمدناه في المقارنة ثماني عشرة ومائتين وألف مفردة (1218).

13. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، إدارة التربية، تونس (1989)، ص. 17.

14. طبع الكتاب عشر (10) طبعات بعد صدور الرصيد.

15. انظر : ابن منظور، لسان العرب، مادة ص. ب ع.

16. انظر : عبد القادر فضيل ، كتاب القراءة "أقرأ" للسنة الأولى من التعليم الأساسي. ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر، 1994 - 1995. ص. 94.

17. لم يحدد الرصيد هذا المعنى لكلمة "مظلة" ولكننا استنتجناه من خلال تقديمها في مجال "السكن وأجزائه" إذ لو كان المعنى المقصود هو "القبعة" لأدرجت في مجال "الملابس والأدوات الشخصية".

18. PARASSOL

19. استعمل الكتاب المفردات: محرار، جفنة، مغرفة، للدلالة على ما أسماه الرصيد بـ ميزان الحرارة، القصعة، الغراف، على الترتيب.

20. المفردات الواردة في رصيد السنة الثانية هي : جرو، كبش، نعجة، سراج، برك، نطع، نحلة، ذباب، ريش، أما المقررة في أرصدة السنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة فهي على الترتيب : عجل، نبح، حلزون، دودة.

21. فضلنا التعليق على الأرقام المتعلقة بالمحاور الثلاثة دفعة واحدة نظرا لعدم احتوائها على مجالات مثلما هو الشأن في بقية المحاور ، ولأن الملاحظات التي يمكن التعليق عليها واحدة.

اللغة العربية المشتركة واللهجات العامية

د. محمد الحباس
جامعة الجزائر

أثيرت في الكثير من الدراسات الحديثة ـ سواء عند المستشرقين أو عند العرب ـ مسألة اللغة العربية المشتركة، وهل كان العرب يتحدثون هذه اللغة في حياتهم اليومية، أم كانوا يلجئون إليها في الحالات الخاصة عندما يريدون التعبير عن المشاعر في الخطابة والشعر وغيرهما من فنون القول، ثم يستعملون في حياتهم اليومية اللهجات (اللغات) الخاصة بكل قبيلة ؟ أجاب جل الدارسين العرب المحدثين بالقول بوجود لغة عربية مشتركة، وهي اللغة الأدبية الراقية، وبجانبها اللغات العامية اليومية.

والذي يمكن قوله في هذا الموضوع هو أن اللغات جميعا لها مستويان[1] في التعبير : مستوى الحياة اليومية، وهو المستوى اللغوي الذي يلجأ فيه أصحاب اللغة إلى الكثير من التساهل في التعبير كالحذف والإدغام والتسهيل، ميلا مع مبدأ الاقتصاد الذي يشيع في هذا المستوى. ومستوى التعبير الرفيع الذي يعتمد فيه على اختيار الألفاظ وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية والمحافظة الشديدة على القواعد النحوية والصرفية للغة، وبالجملة ففي هذا المستوى يلجأ الناطقون إلى مبدأ التحقيق الذي يقابل مبدأ الاقتصاد[2].

وإذا رجعنا إلى اللغة العربية فإننا نجد هذين المستويين ظاهرين فيها من خلال ما سجل لنا علماء اللغة، وإن كان الكثير من خصائص لغة التخاطب لم تصلنا، وذلك لعدم وجود أجهزة لتسجيل الكلام. ولكن مع ذلك وصلنا بعض هذه الخصائص في كتب النحو العربي. ذكر سيبويه في كتابه قال : "سمعت من العرب من يقول : ألا تا، بلى فا، فانظر، أرادوا : ألا تفعلوا، وبلى فافعلوا، ولكنه قطع كما كان قاطعا بالألف في أنا"[3]. وذكر في مكان آخر قال : "حدثنا أبو الخطاب[4] أنه سمع بعض العرب وقيل له : لم أفسدتم مكانكم هذا ؟ فقال : الصبيانَ بأبي، كأنه حَذِرَ أن يلام فقال : لُمِ الصبيانَ"[5].

فهذا ونحوه كثير يبين لنا كيف كان العرب يؤدون اللسان العربي في مخاطباتهم اليومية، بل كانوا يلجئون إلى مثل هذا الحذف في لغة الشعر، ذكر سيبويه ذلك، قال الشاعر وهو المسكين :

أَخَاكَ أَخَاكَ إِنَّ مَنْ لاَ أَخَا لَهُ   كَسَاعٍ إِلَى الْهَيْجَا بِغَيْرِ سِلاَحِ

كأنه يريد : الزم أخاك[6].

لكن وجود هذين المستويين في الكلام لا يعني أن لغة الشعر والخطابة والقرآن الكريم كانت بعيدة عن لغات التخاطب لدرجة يصعب على العامة أن تفهم هذه اللغة، مثلما هو الشأن عندنا اليوم، وهذا ما أخطأ فيه الكثير من الدارسين المحدثين كما قلنا، يقول الدكتور إبراهيم أنيس: " وفوق هذا لم يبين لنا ابن جني ما عنى بكلام الفصيح، أ لغة تخاطبه بين أبناء قبيلته تلك التي تخضع لصفات خاصة مميزة عن غيرها من القبائل، أم كان يعني لغة الأدب والشعر، وهي اللغة التي اكتسبت معظم صفاتها من لهجة قريش ؟"[7]

فإبراهيم أنيس إذن يرى أن ابن جني أهمل هذا التوضيح، ولكن الحقيقة أن ابن جني انطلق من الواقع اللغوي العربي كما شاهده، وهو عدم وجود اختلافات بين لغة التخاطب ولغة الأدب، وما الاختلاف اللهجي إلا كيفيات مختلفة في أداء اللسان العربي. وقد قرر ابن جني نفسه أن الاختلافات اللهجية بين القبائل العربية كانت طفيفة جدا ف " هذا القدر من الخلاف على قلته ونزارته محتقر غير محتفل به ولا معيج عليه، وإنما هو في شيء من الفروع يسير، فأما الأصول وما عليه العامة والجمهور فلا خلاف فيه "[8].

ويمكن أن نسوق مجموعة من الحجج لتبيان أن لغة التخاطب اليومي كانت عندهم هي نفسها لغة الأدب، إلا ما ذكرنا من الاختلافات الأدائية الطفيفة :

1. إن رواة اللغة حين قاموا بجمع اللغة لم يعتمدوا على لغة الشعر والخطابة والقرآن الكريم فقط، بل اعتمدوا أكثر من ذلك على لغة التخاطب اليومي عند القبائل الفصيحة، ورحلوا إلى البادية لمشافهة الأعراب الفصحاء وقضوا هناك السنين ذوات العدد، وكان من أبرز هؤلاء أبو عمرو بن العلاء وتلامذته الثلاثة : الأصمعي وأبو عبيدة وأبو زيد الأنصاري، وكذا الخليل بن أحمد الفراهيدي وابن الأعرابي وأبو عمرو الشيباني والكسائي وغيرهم كثير

2. كان اللسانيون العرب عامة يعتمدون على أعراب فصحاء في تقنين اللغة العربية مثل أبي مهدية وأبي خيرة والمنتجع والشجري الذي أخذ عنه ابن جني كثيرا، والروايات تدلنا على أنهم كانوا يشافهونهم في تخاطبهم اليومي العادي، ولم يكونوا ينقلون عنهم لغة الشعر والخطابة فقط.

3. لو كانت الفصحى لغة الأدب والطبقة الراقية فقط لما أخذ الرواة من الأعراب الحفاة المنتجعين للكلإ، لأن هؤلاء الأعراب لا يمثلون الطبقة الراقية

في المجتمع العربي كغيرهم من البداة في كل مجتمع. بل إننا وجدنا الرواة يستبعدون الحضر من رقعة الفصاحة، فالمقياس عندهم لم يكن الرقي الاجتماعي والثقافي وإنما كان عدم الاختلاط بالأمم الأخرى، وهذا كان متوفرا للأعراب فقط، خاصة بعد الفتوحات الإسلامية.

4. لم نجد شاهدا واحدا من اللغويين والنحاة العرب القدماء أثبت وجود هذا الفرق بين اللغة الأدبية واللهجات العربية القبلية، بل اعتبروا هذه اللغات[9] فصيحة بالشروط التي عدوها في الفصاحة. فلو وجدوا هذا الفرق لما سجلوا هذه اللغات ضمن اللغة الفصحى، ولما قال ابن جني : " باب اختلاف اللغات وكلها حجة "[10]. والذي وجدناه عند هؤلاء اللسانيين العرب هو مزجهم بين اللغات (اللهجات) وبين لغة الشعر والقرآن الكريم، بل اعتمدوا على لغات العرب في تفسير القرآن الكريم والشعر.

5. لم يحدثنا التاريخ أن العرب وجدوا صعوبة لغوية في فهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولم توجه هذه التهمة إلى الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ بأنه أتاهم بكلام لا يفهمونه، كما أن القرآن نفسه نص على أن الله عز وجل لا يرسل رسولا إلا بلسان قومه حتى تقوم عليهم الحجة، قال تعالى : **﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾** [11] . والقرآن لم ينزل لطائفة من الناس بل لعامة الناس، المرأة والرجل والمتعلم والأمي قال تعالى : **﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً﴾** [12] . والتاريخ يحدثنا أن العرب كانوا يفهمون القرآن جميعا وكانوا يقرئونه حسب لغاتهم.

هذه بعض الحجج التي تدحض قول القائلين بالتفريق البعيد بين اللغة الأدبية المشتركة وبين لغات التخاطب اليومي.

والغريب أن الذين قالوا بهذا الرأي نصوا على أن من خصائص هـذه اللغـة المشتركة أنها لغة خاصة، ذكر ذلك إبراهيم أنيس في قوله : " ولـذلك لم يتقنهـا إلا الخاصة من العرب، وهي وإن كانت مفهومة لعامة العرب يسـمعون إليهـا في شوق وإعجاب، غير أنها لم تكن في متناول جمهور الناس وعامتهم، ولذلك كانوا يرون إجادتها مما يرقى بالمرء إلى المركز المرموق بين أهلـه وعشـيرته "[13]. ولكـن رأي إبراهيم أنيس هـذا لا يسـتند علـى شـاهد قـديم، إلا إذا اعتبرنـا أن إجـادة الفصحى تعني إجادة فن القول بالضرورة، وهذا غير صحيح، فالشاعر أو الخطيب لا يحتاج إلى إجادة اللغة فقط لكي يكون شاعرا أو خطيبا، بل يحتاج كـذلك إلى الموهبة الفطرية، وقد وجدنا أناسا كثيرين يجيدون لغة من اللغات ولكنهم ليسـوا بشعراء ولا خطباء، وذلك لعدم توفر الموهبة لديهم. ففي عاميتنا اليوم عندنا شعراء الشعر الشعبي يقولون شعرا في مسـتوى لا يمكـن لأي مـتكلم بهـذه العاميـات أن يقوله، ومع ذلك فلسانهم لسـاننا، ولم يتثقفـوا بثقافـات أخـرى. فكـذلك الشـأن بالنسبة إلى العربية القديمة.

فالشاعر أو الخطيب عندهم لم يفضل غيره لأنه تعلم لغـة راقيـة عـن لغـتهم، وإنما لقوله الشعر بلغتهم، فالفضل راجع إلى الموهبة لا إلى اللغـة، بـدليل أنهـم كـانوا يفهمون كلامه كما صرح بذلك الدكتور إبـراهيم أنـيس نفسـه. وجملـة القـول في هـذا الموضوع أنه ليس كل من أجاد لغة من اللغات يمكنه أن يقول بها أدبا شعرا أو نثرا.

ومن خصائص هذه اللغة المشتركة عند هؤلاء الباحثين هي كونها لغـة غـير سليقية لكل العرب: " ولذلك لا يصلح مطلقـا أن نقـول أنهـا لغـة سـليقية لكـل العرب، وهذه هي الصفة الثالثة من الصفات اللغة المشتركة وهي أنها ليست لغة

سليقية، لأن معنى السليقة هو أن تتكلم لغة من اللغات بغير شعور بما لها من خصائص"[14]. فعبد التواب رمضان يرى بأن اللغة العربية كان يتعلمها الخطباء والشعراء تعلما، وكانوا يشعرون بخصائصها النحوية والصرفية، وهذا شيء لم تثبته الروايات القديمة، بل هي تثبت العكس وهو أن العرب جميعا الشعراء منهم وغير الشعراء كانوا يتكلمون العربية عن سليقة دون تعلم، والذي كان يتفاضل فيه الشعراء هو قول الشعر، فمنهم من كان يقول الشعر ارتجالا، ومنهم من كان ينقحه ويجوده مثلما يروى عن زهير بن أبي سلمى صاحب الحوليات. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن البحوث العلمية في اللسانيات التعليمية لا تصدق هذه النظرة، فاللغة المشتركة ـ إذا سلمنا بها في العربية أو في أية لغة ـ يمكن أن تصير سليقية إذا تُعُلِّمَتْ في الصغر وبشروط ذكرها ابن خلدون عند تحدثه عن الملكات اللسانية، وهو ما قررته البحوث العلمية في اللسانيات التعليمية الحديثة[15]. فليس مستحيلا أن تصبح أية لغة أو لهجة سليقية إذا تعلمت بتلك الشروط.

ثم يبرهن عبد التواب رمضان على رأيه هذا بأن اللحن كان يقع من العرب قبل الإسلام وبعده، فلو كانت هذه اللغة سليقية لما وقع فيها اللحن[16] ويمكن القول في هذا المضمار بأن اللحن الذي كان يقع عند العرب في الجاهلية كان بسيطا، وهو ما يسمى بفلتات اللسان التي تحدث لنا في العامية السليقية عندنا، لكن جمهور العرب كانوا لا يلحنون في كلامهم، ولم يحدث اللحن إلا بعد أن اختلط العرب بغيرهم بعد الفتوحات الإسلامية، وهذا ما أجمعت عليه كل الروايات التي تحدثت عن أسباب وضع النحو العربي، ولم يشذ أحد ممن رووا هذه الروايات، فلسنا ندري من أين استقى عبد التواب رمضان كلامه هذا ؟.

أصل اللغة العربية المشتركة في نظر القائلين بها

لما استقر رأي هؤلاء الباحثين على وجود لغة أدبية مشتركة، بدءوا يبحثون عن أصل هذه اللغة. فذهب فريق إلى أنها لغة قريش التي نزل بها القرآن الكريم[17]، واعتمدوا على عدة حجج لإثبات هذا الرأي، وخاصة النفوذ السياسي والاقتصادي والديني، فوجدوا أن هذا النفوذ لم يتهيأ إلا لقريش فحكموا على أن لغتها هي أصل اللغة الأدبية المشتركة، واستنتج بعضهم من كلام القدماء القائل بأن قريشا هي افصح القبائل أن هؤلاء النحاة جعلوا لغة قريش مقياسا للغة الفصحى : "وهنا وقفوا على الخطأ المنهجي الأول إذ جعلوا سنن العرب في كلامها ما سنته قريش أو تمثلته، وأخضعوا مقاييسهم لما سمعوه من ألفاظها وتراكيبها "[18]. والحقيقة أن النحاة العرب القدماء لم يجعلوا لغة قريش مقياسا للفصحى، وإنما وصفوها بأنها أفصح اللغات، والدليل على ذلك هو اعتمادهم على قبائل نجدية في أخذ اللغة مشافهة وإبعادهم قريشا من رقعة الفصاحة، يقول أبو نصر الفارابي : " كانت قريش أجود العرب انتقادا للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعا وأبينها إبانة عما في النفس. والذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي، وعنهم أخذ اللسان العرب من بين قبائل العرب هم : قيس وتميم وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليه اتكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم، وبالجملة فإنه لم يؤخذ من حضري قط. ولا من حاضرة الحجاز، لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم، وفسدت ألسنتهم"[19].

هذا الكلام ونحوه هو الذي جعل بعض الدارسين يقعون في اتهام النحاة العرب بالتناقض، فهم من جهة يصفون لغة قريش بأنها أفصح اللغات، ومن جهة أخرى يستبعدونها من رقعة الفصاحة[20]. ولحل هذا التناقض الظاهري نقول : بأن لغة قريش كانت أفصح اللغات في الجاهلية وزمن نزول القرآن حتى نهاية القرن الأول الهجري، أما في زمن التحريات الميدانية[21] فقد دخلها اللحن وفسدت، فلم تبق فصيحة فضلا عن كونها أفصح اللغات، وبالتالي فلا تناقض في الحكم.

وقد أدى هذا الوهم ببعضهم إلى القول بأن الرواة آثروا " الأخذ عن قريش وقيس وتميم وأسد وهذيل وغيرهم ممن كانت منازلهم في وسط الجزيرة"[22]. فتوهم إبراهيم أنيس أن الرواة أخذوا عن قريش لما سمعهم يقولون بأن قريشا أفصح القبائل، وقد رأينا أن الفارابي نص على عدم الأخذ من حاضرة الحجاز. والمقصود بالأخذ هنا هو الأخذ المباشر من أفواه الفصحاء، أما رواية المأثور من كلام العرب فهو يعم كل العرب في الجاهلية وصدر الإسلام، ولا تسمى هذه العملية عند النحاة القدماء أخذا إنما تسمى رواية، وقد تطلق الرواية أيضا على الأخذ المباشر.

وذهب محمد حسن كامل إلى أن العلماء القدماء لو اعتمدوا على لغة قريش وحدها لكان ذلك أجدى في الكشف عن قوانين الفصحى، وهذا لاعتقاده بأن لغة قريش هي اللغة المشتركة[23].

هذه هي آراء الفريق الذي زعم أن لغة قريش هي اللغة النموذجية المشتركة، أما أصحاب الرأي الثاني فهم يرون أن اللغة المشتركة ليست لغة قريش، وإنما هي لغة جميع العرب[24]، وردوا على حجج القائلين بالرأي الأول بأن قريشا لم يكن لها ذلك النفوذ الذي نسبوه إليها، أما قول القدماء بأن قريشا أفصح القبائل، وأن القرآن نزل بلغتها فهو ناتج عن تعاطف هؤلاء مع قبيلة النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ

ويبدو أن كلا من الفريقين ربط بين الفصاحة وبين اللغة المشتركة، فلما ذكر القدماء أن قريشا أفصح القبائل، ظن هؤلاء أنهم يقصدون أن لغة قريش هي اللغة المشتركة النموذجية الفصحى.

والحقيقة أن ما روي من أن لغة قريش أفصح اللغات، أو أن القرآن نزل بها مثلما جاء في اللسان : " قال قتادة : كانت قريش تجتبي ـ أي تختار ـ أفضل لغات العرب حتى صار أفضل لغاتها لغتُها فنزل القرآن بها"[25]. فهذا لا يدل على أن لغة قريش هي الفصحى بمفهومها اليوم، أي اللغة المشتركة، وإنما يدل على أن قريشا كانت أفصح القبائل للسبب الذي ذكره قتادة، وكذلك لبعدها عن الأعاجم من جميع الجهات، وتعبير : "أفصح اللغات" لا يعني أن لغتها هي الفصحى، وما عداها لهجات عامية، كما هو الشأن اليوم، بدليل أخذ الرواة من كثير من القبائل العربية غير قريش، وإنما يعني هذا أنها أفصح بصيغة التفضيل، وما عداها فصيح، فلا وجه إذا في أخذ هذا الكلام للاحتجاج به على أن لغة قريش هي الفصحى، أي المشتركة بين جميع القبائل العربية.

أما قولهم بأن القرآن نزل بلغة قريش يعني أنها كانت مشتركة، فلا يحتج به عند القائلين بأن القرآن الكريم نزل باللغة المشتركة.

أما نحن فنفهم من هذا كله أن القبائل العربية كانت تتفاوت في الفصاحة بمفهومها اللغوي، أي السلامة من اللحن الناتج عن التأثر بالأعاجم، وبالتالي كانت قريش أفصح القبائل لبعدها عن الأعاجم. أما نزول القرآن بلغتها فلا يعني أنها كانت اللغة المشتركة، وإنما نزل القرآن بلغة الحجاز عامة، وبلغة قريش خاصة، ولكن ورد فيه الكثير من اللغات الأخرى كما ذكر ذلك السيوطي في كتابه

(الإتقان في علوم القرآن) تحت عنوان : (فيما وقع فيه بغير لغة الحجاز)[26]، ومعنى هذا أن القرآن نزل باللغة العربية التي هي لغة جميع العرب، ولكن العرب كانت تؤدي اللسان العربي بكيفيات مختلفة في ظواهر جزئية، فجاء القرآن بكيفيات الحجاز عامة، وكيفية قريش خاصة على اعتبار أن الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ قرشي، والقوم الذين أنزل فيهم أول ما أنزل كانوا هم قريش، ولكن وردت فيه بعض الكيفيات بلغات غير حجازية، وقد ذكر السيوطي لغات الكثير من القبائل العربية مثل اليمن، وهذيل، وأزد شنوءة، وحمير، والنخع، وهوازن، وكنانة، وغيرها كثير، كما ذكر أيضا أنه رأى تأليفا مفردا في هذا النوع، ومن الكتب المؤلفة في هذا الفن كتاب (فنون الأفنان فيما في القرآن بلغة همدان) لابن الجوزي[27].

فهذا إذا هو تفسير قولهم نزل القرآن بلغة قريش أو بلغة الحجاز. وليس معناه أن القرآن نزل بلغة مشتركة وفي نفس الوقت بلغة قريش، فكانت لغة قريش في نظر هؤلاء الدارسين هي هذه اللغة المشتركة.

يؤيد هذا المذهب الذي ذهبنا إليه ما ذكره الأزهري في قوله : " وجعل الله ـ عز وجل ـ القرآن المنزل على النبي المرسل محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ عربيا، لأنه نسبه إلى العرب الذين أنزله بلسانهم، وهم النبي والمهاجرون والأنصار الذين صيغة لسانهم لغة العرب في باديتها وقراها العربية"[28].

ونحن نعلم أن الأزهري شافه العرب الفصحاء، ولا شك أنه قارن بين كلامهم وبين القرآن الكريم، فلم يجد فرقا يذكر[29]. أما اختلاف القراءات القرآنية فراجع إلى عدة أسباب منها وأشهرها الاختلافات اللهجية عند العرب، وهذا

دليل آخر على أن لغة القرآن لغة جميع العرب، وليست لغة الطبقة الراقية، حيث كان العرب يؤدون القرآن الكريم حسب لغاتهم، ولم يخرجه هذا من الفصاحة، يؤكد هذا ما رواه ابن فارس عن ابن عباس ـ رضي الله عنهما قال : "نزل القرآن على سبعة أحرف، أو قال : على سبع لغات، منها خمس بلغة العجز من هوازن، وهم الذين يقال لهم : عليا هوازن، وهي خمس قبائل : أو أربع، منها سعد بن بكر وجشم بن بكر ونصر بن معاوية وثقيف[30]...

وذكر السيوطي آراء كثيرة في تفسير هذا الحديث، منها : "أنزل القرآن أولا بلسان قريش ومن جاورهم من العرب الفصحاء، ثم أبيح للعرب أن يقرءوه بلغاتهم التي جرت عادتهم باستعمالها عن اختلافهم في الألفاظ والإعراب، ولم يكلف أحدا منهم الانتقال عن لغته إلى لغة أخرى للمشقة"[31].

النحاة العرب القدماء ولغات العرب

إذا بحثنا عن مدونة الأدب العربي فإننا نجدها تتكون من :

1. القرآن الكريم.
2. الحديث الشريف على خلاف بين العلماء.
3. الشعر الجاهلي والإسلامي إلى زمن ظهور اللحن.
4. النثر الجاهلي الإسلامي والإسلامي إلى زمن ظهور اللحن.
5. كلام فصحاء العرب المروي مشافهة.

هذه هي روافد اللسان العربي، وهي في مجموعها تكون ما يسمى باللسان العربي، إلا أنها لا تسير على نسق واحد في تأديات القبائل العربية لها. هذا ما أطلق عليه النحاة العرب القدماء باللغات.

لم يدرس هؤلاء العلماء اللغات منفصلة، وإنما درسوها باعتبارها روافد للسان العربي الواحد الموحد، واعتمدوا ظاهرة الشيوع ـ وخاصة البصريون منهم ـ فما شاع عند جميع أو أكثر القبائل أخذ على أنه يمثل الأفصح الذي يجوز القياس عليه، وما خالف هذا الشيوع سمي لغات[32].

وقد انتقد بعض الدارسين المحدثين هذا المنهج، يقول محمد حسين آل ياسين : "والحق أن البصريين والكوفيين أغفلوا التفريق بين اللهجات العربية واللغة المشتركة"[33]. فعلا لم يفرق هؤلاء العلماء بين ما سماه باللهجات وبين اللغة المشتركة، لأنه لم يكن عندهم لهجات في مقابل الفصحى، بل كان عندهم لهجات اتحدت في الكثير من خصائصها فكونت اللغة الشائعة، لغة الجمهور، واختلفت في البعض الأخر فكونت ما يسمى باللغات.

لكن الذي لا يمكن قبوله من طرف المنتقدين لمنهج النحاة القدماء هو اعتقادهم خطأ هؤلاء العلماء في الاعتماد على اللغات في تقنين اللسان العربي، ذلك أن أولئك النحاة لم يكونوا يعرفون ما يسمى باللغة المشتركة في مقابل اللغات القبلية الأخرى، والذين انتقدوهم اعتمدوا على هذا المفهوم، وقد رأينا خطأ هذه النظرة، وبالتالي لا نقر هؤلاء على انتقاداتهم أولئك في هذه المسألة.

ولاعتقاد بعض الدارسين بوجود لغات بعيدة ومنفصلة عن اللغة المشتركة، فإنهم لم يوافقوا النحاة القدماء الذين اعتنوا بلغتي الحجاز ونجد ووصفهم اللغات الأخرى تارة بالشذوذ الذي لا يقاس عليه، أو الضعف أو الرداءة، إلى غير ذلك من الأوصاف[34].

وفي هذا المضمار يمكن القول بأن علاقة لغة الأدب والقرآن الكريم التي سماها هؤلاء بالمشتركة باللغات الأخرى لم تكن بعيدة بحيث يجب عليهم

دراستها منفصلة، وكذلك كان القدماء قد رسموا منهجا يعتمد على الشيوع، وما خالف الشائع سموه لغات، وهي درجات ابتداء من الأفصح، وانتهاء بالشاذ والنادر والمنكر، فهذه الأحكام خاضعة لمقياس الفصاحة عندهم الذي يدور عندهم حول الشيوع والاستعمال. فلا وجه لأن نلومهم في هذا المنهج، لأن القوانين العلمية لا ترقى إلى المستوى العلمي إلا إذا اطردت، أما الشواذ من الأشياء فهي تحفظ ولا يقاس عليها لأنه لم يصل إلى مرتبة القانون[35]. يؤكد هذا ما ذكره ابن فارس من أن الاختلاف في اللغات على أربعة أبواب :

1. المجمع عليه الذي لا علة فيه، وهو الأكثر والأعم، مثل : الحمد والشكر، لا اختلاف فيه في بناء ولا حركة.

2. ما فيه لغتان وأكثر، إلا أن إحدى اللغتين أفصح، نحو : بغداذ وبغداد وبغدان، هي كلها صحيحة إلا أن بغداد في كلام العرب أصح وأفصح.

3. ما فيه لغتان أو ثلاث وأكثر وهي متساوية كالحِصاد والحَصاد، بكسر الحاء وفتحها.

4. ما فيه لغة واحدة إلا أن المولدين غيروا فصارت ألسنتهم بالخطأ... وعلى هذه الأبواب الثلاثة (الأولى) بنى أبو العباس ثعلب كتابه المسمى (فصيح الكلام)[36].

ولعل الهدف الذي كان يقصده المستشرقون بالقول بوجود اللغة الأدبية المشتركة هو هدف غير علمي، القصد منه إشعار العرب اليوم بأن اللهجات العامية شيء طبيعي كان موجودا عند العرب القدماء، وبالتالي فلا جدوى من محاولة التقريب بين هذه العاميات وبين الفصحى، ما دامت هذه الوضعية كانت موجودة قديما، وقد انخدع بعض العرب المحدثين بهذه الفكرة الخطيرة، وآمنوا بهذه النظرة التي تهدف إلى تمزيق العرب سياسيا واجتماعيا من خلال الإبقاء

على هذه العاميات التي ستزداد بعدا عبر الزمان، لأنها لا ضابط لها يوقف هذا التطور، ونحن نعلم أن الوحدة اللغوية من أهم مقومات الوحدة بين الأمم.

مفهوم الفصحى عند القدماء والمحدثين

إذا سمع أحدنا اليوم كلمة الفصحى، فأول ما يتبادر إلى ذهنه أنها تلك اللغة الراقية، لغة الأدب والعلم والثقافة، اللغة التي احتفظت بأخص خصائص العربية وهو الإعراب. ويقابل هذه الفصحى اللهجات العامية التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية في البيوت والأسواق وعند الأنس والارتخاء.

فهل كان هذا هو شأن العربية الفصيحة قديما ؟ لقد أجبنا عن جزء من هذا التساؤل عند حديثنا عما سمي باللغة العربية المشتركة الأدبية في مقابل اللغات العربية الأخرى، ورأينا أن المستشرقين ومن لف لفهم من العرب المحدثين يؤمنون بهذه الفكرة. وإيمانهم بها جعلهم يقعون في خطأ آخر، وهو اعتقادهم بأن معنى الفصحى واللغات عند القدماء هو عين ما نسميه اليوم بالفصحى والعاميات.

وانطلاقا من هذا المفهوم فإنهم لاموا القدماء من النحاة على اعتبارهم (العاميات) في نظرهم لغات فصيحة، وكان الأجدى بهم أن يقصروا بحوثهم حول اللغة الفصحى العالية فقط[37]. إلا أن هؤلاء الباحثين اصطدموا بواقع مفروض، وهو أن رواة اللغة لم يكتفوا برواية الشعر والنثر الفني والقرآن الكريم فقط، بل اعتمدوا إلى جانب ذلك على مشافهة فصحاء العرب، كما أن القراءات القرآنية اعتمدت على لغات القبائل (العامية) في نظر هؤلاء، فلما اصطدموا بهذا الواقع راحوا يتخبطون، فالقراءات القرآنية لا تمثل شيئا من العامية في نظرهم، إنما تمثل تلك العناصر التي ارتقت إلى الفصحى، فاصبح يقرأ بها القرآن الكريم، وينظم بها الشعر[38].

لكن الواقع في هذه المسالة أن اللغات الفصيحة (بالمفهوم اللغوي القديم) لم ترق إلى الفصحى حتى أصبحت لغة القرآن والشعر، إنما هي الفصحى بعينها.

فعبده الراجحي يقر من جهة أن القراءات ما هي إلا اختلافات لهجية، وهو يعتقد أن اللهجات العربية آنذاك عامية، ليست فيها خصائص الفصحى، فحلَّ المشكلة بما سماه بالعناصر اللهجية التي رقت إلى الفصحى. وهذا الفهم نفسه للفصحى هو الذي جعل إبراهيم أنيس[39] يستغرب عدم وجود شعراء كثيرين ـ وخاصة الفحول منهم ـ في القبائل الثلاث التي اعتمد عليها الرواة في أخذ اللغة، وهي قبائل : تميم وهذيل وطيِّء، فاعتقاده بأن الفصحى هي لغة الثقافة العالية، كان ينبغي أن يؤيد بوجود شعراء كثيرين في هذه القبائل الفصيحة. فهل يعقل أن تكون هذه القبائل أفصح من غيرها مع قلة شعرائها ؟ وهنا نجيب عن هذا التساؤل بما ذكرناه من أنه لا علاقة بين الفصاحة قديما وبين الشعر، لأن الشعر موهبة لا تتأتى لكل من عرف لغة من اللغات.

كما أدى هذا الفهم ببعضهم إلى القول : "ليست اللغة العربية بدعا من اللغات، ومن المستحيل عقلا أن يكون فصحاء العرب ألموا تلقائيا بهذه القواعد مهما تكن سليقتهم مبرأة من كل عيب"[40] والغريب في هذا الكلام أنه يتحدث عن اللغة ثم يخلط ذلك بالحديث عن القواعد، فهل الإلمام باللغة يعني بالضرورة الإلمام بالقواعد ؟ إن العكس هو الصواب، لأن القواعد تابعة للغة وليس العكس، فكل اللغات كانت غير معروفة القواعد ثم اكتشفت قواعدها فيما بعد، فهذا الخلط بين ملكة اللسان وصناعة اللغة كان من وراء الكثير من الأفكار الخاطئة عند الدارسين العرب المحدثين، ولو أنهم اطلعوا على ما قاله ابن خلدون في هذا الشأن لأمنوا هذه الزلات.

وأخيرا يمكن أن نلخص رأينا في هذه النقطة فنقول : إن الفصحى قديما كانت بمثابة العاميات عندنا اليوم، كانت لغة سليقية، ولهذا أخذها الرواة من الأعراب الجفاة، ومن الصبيان والعبيد، ولم تكن لغة ثقافة في مقابل العامية لغة الحديث اليومي مثلما هو عندنا اليوم. ومن هنا تدحض كل الانتقادات الموجهة ضد النحاة العرب القدماء، وخاصة الانتقادات التي تصفهم بالمغالاة في سليقة العرب عامة والأعراب خاصة، أو عدم اهتمامهم بالفصحى وحدها، لغة القرآن والشعر دون اللغات المختلفة للقبائل العربية، فلم يكن هؤلاء العلماء يفرقون بين ما نسميه نحن اليوم بالعامية والفصحى، إنما كانت عندهم لغة واحدة هي الفصحى أوالفصيحة التي تؤدى مع اختلافات يسيرة لدى كل قبيلة عربية.

خلاصة

قضية "اللغة العربية المشتركة" استرعت اهتمام الباحثين المحدثين ـ مستشرقين وعرب ـ حيث ذهب المستشرقون ومن لف لفهم من العرب المحدثين إلى القول بوجود لغة عربية مشتركة بين كل قبائل العرب، وهي لغة الثقافة والعلم والأدب والخطابة، في مقابل اللهجات الخاصة بكل قبيلة، والتي كان النحاة العرب القدماء يسمونها "اللغات"، وذهب هؤلاء إلى القول بأن أصل هذه اللغة هي لغة قريش، ولكنهم لاحظوا أن اللغويين القدماء استبعدوها من رقعة الفصاحة، فظنوا أن هناك تناقضا، والحقيقة أنه لا تناقض في الأمر، لأن لغة قريش كانت أفصح لغات العرب في الجاهلية، فلما اختلطت بالأعاجم بعد الإسلام زالت عنها فصاحتها.

أما الرأي الثاني فهو رأي القائلين بعدم وجود لغة عربية مشتركة، وذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن اللغة العربية واحدة، واللهجات أو لغات العرب تكون

في مجموعها اللسان العربي، إلا أنهم لاحظوا أن العربية ـ كغيرها من اللغات ـ لها مستويان : لغة الأنس (في السوق والبيت...) واللغة الرسمية (لغة الأدب والخطابة...) ولا حظوا أن النوع الأول يمتاز بالخفة والاقتصاد، كما يمتاز النوع الثاني بالتحقيق والتباين، ولكن كلا المستويين كان فصيحا. وأما قضية اللهجات فلا يمكن النظر إليها كاللهجات العربية الحديثة وعلاقتها بالفصحى، بل كانت كلها فصيحة، والاختلاف اللهجي هو أداء خاص بكل قبيلة للسان العربي في جزئية من جزئياته، ولا تعتبر لهجاتنا اليوم تطورا للغات العرب، وإنما هي تطور للسان العربي كله لما أصابه اللحن جراء الاختلاط بالأعاجم.

وجملة القول فإن الرأي الأصوب عندنا هو الرأي الثاني القائل بعدم وجود لغة عربية مشتركة في مقابل اللهجات "اللغات"، بدليل أن العرب جميعهم كانوا يفهمون القرآن الكريم، وهو أفصح نص في العربية شكلا ومضمونا، وكانوا كذلك يفهمون الشعر وهو بلغة راقية، كما أن رواة اللغة أخذوا من كل الفصحاء وعلى رأسهم سكان البوادي وهم أقل ثقافة في كل أمة.

المصادر والمراجع

1. الحاج صالح، اللسانيات العربية واللسانيات العامية، رسالة دكتوراه.
2. الحاج صالح، مشاكل اللغة العربية والبحوث العلمية الميدانية، مقال علمي.
3. الحاج صالح، مجلة اللسانيات، ط معهد اللسانيات والصوتيات بالجزائر، 1971.
4. سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1977.
5. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1965، ط 3.
6. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، مطبعة دار الهدى، بيروت بدون تاريخ، ط 2.
7. إبراهيم أنيس، مستقبل اللغة العربية المشتركة، مطبعة الرسالة، 1959.
8. عبد التواب رمضان، فصول في فقه العربية، ط القاهرة 1973.
9. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة 1967، ط 2.
10. صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة العربية، دار العلم للملايين، 1980.
11. أبو نصر الفارابي، الحروف، دار المشرق، بيروت، 1970.
12. السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد البجاوي وآخرون، مطبعة البابي الحلبي، بدون تاريخ.

13. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، مطبعة البابي الحلـبي، القـاهرة، 1987، 4.

14. أحمد علم الدين، اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، ليبيا ـ تونس، 1978.

15. محمد كامل حسن، اللغة العربيـة المعاصـرة، مطبعـة دار المعـارف بمصـر، 1976.

16. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام دار العلم للملايين، 1978، ط 2.

17. ابن منظور، لسان العرب، طبعة بيروت، 1956.

18. الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعـة الـدار المصـرية للتأليف والترجمة، 1964.

19. ابن فارس، الصاحبي في فقـه اللغـة، تحقيـق مصـطفى الشـويمي، بـيروت 1964.

20. محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب حتى نهايـة القـرن الثالث الهجري، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1980، ط 1.

21. عبـده الراجحـي، اللـهجات العربيـة في القـراءات، دار المعـارف بمصـر، 1968.

الإحالات

1. الحاج صالح، اللسانيات العربية واللسانيات العامة، ج 1 ـ ص81 وما بعدها.

2. الحاج صالح، مشاكل اللغة العربية والبحوث العلمية الميدانية، مقال علمي، ص..4

3. سيبويه، الكتاب، ج2، ص62، ط بولاق

4. يعني الأخفش الأكبر أستاذه.

5. سيبويه، الكتاب، ج1، ص255، ط عبد السلام هارون.

6. كتاب سيبويه، ج1، ص256، ط عبد السلام هارون.

7. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص165 ـ 166.

8. الخصائص، ج1، ص.244

9. كان النحاة العرب القدماء يستعملون اللغات في معنى اللهجات مثل قول ابن جني : "ألا ترى أن لغة التميميين في ترك إعمال (ما) يقبلها القياس، ولغة الحجازيين في إعمالها كذلك الخصائص، ج2، ص. 10.

10. الخصائص، ج2، ص. 10.

11. سورة إبراهيم، الآية 4.

12. سورة سبإ، الآية 29.

13. مستقبل اللغة العربية المشتركة، ص..9

14. عبد التواب رمضان، فصول في فقه العربية، ص. 91.

15. مقدمة ابن خلدون، ص. 1086 وما بعدها.

16. فصول في فقه العربية، ص. 91.

17. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص. 46.

18. صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص. 28.

19. الحروف، ص. 147. والمزهر للسيوطي، ج1، ص. 211 ـ 212.

20. أحمد علم الدين، اللهجات العربية في التراث، ج1، ص.. 181

21. المقصود بالتحريات الميدانية تلك الحركة التي بدأها أبو عمرو بن العلاء حوالي سن 90 للهجرة، والتي كان اللغويون يخرجون فيها إلى البادية من أجل رواية اللغة من أفواه الأعراب، وسميت بالتحريات لأن هؤلاء اللغويين كانوا يتحرون الفصيح من اللغات والفصيح من القبائل فيأخذون عنهم، ويتركون من دونهم من العرب الذين اختلطوا بغيرهم من الأمم الأعجمية ففسدت لغتهم بذلك الاختلاط.

22. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص. 48.

23. اللغة العربية المعاصرة، ص. 41.

24. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج 8، ص. 640 ـ 641.

25. لسان العرب، مادة (ع ر ب).

26. ج1، ص. 175 وما بعدها.

27. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج 1، ص. 175 ـ 176 ـ 177.

28. تهذيب اللغة، مادة (ع ر ب).

29. نفس المصدر، ج1، ص. 7.

30. الصاحبي في فقه اللغة، ص. 57-58.

31. الإتقان في علوم القرآن، ج1، ص. 63.

32. الحاج صالح، اللسانيات العربية واللسانيات العامة، ج1، ص. 105 وما بعدها.

33. الدراسات اللغوية عند العرب، 230.

34. عبد التواب رمضان، فصول في فقه العربية، ص. 76.

35. الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، المجلد الأول، 1971، ص. 21.

36. الصاحبي في فقه اللغة، ص. 72 ـ 73.

37. عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات، ص. 1 ـ 2.

38. عبده الراجحي، اللهجات العربية في القراءات، ص. 1.

39. في اللهجات العربية، ص. 152-153.

40. محمد كامل حسن، اللغة العربية المعاصرة، ص. 94.

ها نحن أولاء نقدّم إلى القرّاء العدد الثامن من " مجلّة اللغة العربيّة " آملين أن يحقّق شيئا مما أسست من أجله هذه الدّوريّة. ومن أهمّ أهدافها، المشـــاركة بجهد جدّ متواضع ومستوى يعرف حدوده، التمكين للغة العربـــيّة في بــعض ميادينها، ووصْل الماضي بالحاضر بما يساعدنا على استشـــراف المستقبـــل والسعي إليه بخطى ثابتة حثيثة جادّة تقلّص من المسافات الفاصلة بيننا وبين من سبقنا إلى موارد الحضارة بأوسع معانيها وأرفع مستوياتها وأثمن نتائجها.

وفي هذا العدد إحدى عشر مقالة تهدف كلّها إلى ما أشرنا إليه في الفقرة السابقة، منها ما يبسط جهود القدماء في البحــوث اللغوية وفي طرائق معالجتها وفي محاولة التقعيد لها ويكشف ما بين وضعهم ووضعنا من الروابــط المتينة. ومنها ما يقترح التجديد في التصوّر وفي معالجة المشاكل دون إلغاء القديم إلغاء كاملا؛ وبتعبير آخر يحثّ على تطويع القديم وتطويره.

المجلس الأعلى للغة العربية
06 ، شارع العقيد أحمد بوقرة، الجزائر.
الهاتف: 23.07.24/25 21 213 الفاكس: 23.07.07 21 213
ص.ب. 575 الجزائر، ديدوش مراد
www.csla.dz